شجرة المعرفة التربوية

فلسفة التعلم ونظرياته واستراتيجياته



د. محمد عبد الخالق مدبولي

٢٠٢٦

عنوان الكتاب: شجرة المعرفة التربوية، فلسفة التعلم ونظرياته واستراتيجياته

المؤلف: محمد عبد الخالق مدبولي

رقم الإيداع: 11605 /2026

الترقيم الدولي: 1-7047-95- 977-978

m_madbouli@hotmail.com

شجرة المعرفة التربوية

فلسفة التعلم ونظرياته واستراتيجياته

د. محمد عبد الخالق مدبولي

2026

فهرس الكتاب

فهرس الموضوعات

فهرس الأشكال

تابع فهرس الأشكال

فهرس الجداول

مقدمة

مقدمة

كان للؤلف تجربة تطبيقية سابقة امتدت لسنوات اعتباراً من عام 2004 حين قام بتطوير مساق الأصول الفلسفية للتربية المقرر على طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة حلوان، حيث تبنى مدخل التقييم المستند إلى الأداء Performance based assessment ونواتج التعلم الواصفة للأداءات المتوقعة من الطالب المعلم وفقاً لمعايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلمين NCATE ومعايير inTASC, 2002 ، وتضمن تطوير المقرر تبني المدخل التأصيلي التكاملي للربط بين فلسفة التربية ونظرياتها واستراتيجياتها، حيث تضمنت موضوعات المقرر تأصيلاً فلسفياً وعلمياً للممارسات المهنية الرئيسة للمعلم، ثم جرى تطوير المقرر مرة أخرى عام 2008 واستمر تدريسه تحت مسمى "الفكر التربوي وتطبيقاته" إلى عام 2023 ، حين طلبت لجنة قطاع الدراسات التربوية بالمجلس الأعلى للجامعات من المؤلف تطويره مرة جديدة ليحقق أهداف المسمى المطور "تطبيقات الفكر التربوي"، وتم تعميم توصيفه على كليات التربية من خلال اللائحة الخاصة بالدبلوم العام في التربية، وتم تدريسه بالصورة المطورة للعامين الجامعيين 2025/2024 و 2026/2025، وأكدت عملية تقييمه ضرورة اقتراح مقرر جديد تكاملي متعدد التخصصات لمعالجة القصور.

وتمثل هذه التجربة التي امتدت نحو عشرين عاماً متصلة في إعداد المعلمين مهنياً من خلال تأصيل الممارسات المهنية بالربط بين المعارف التربوية المختلفة وأصولها الفلسفية مصدراً صادقاً للإحساس بمشكلة تفكك المعارف التربوية في مقررات الإعداد المهني.

ويأتي هذا الكتاب متضمناً طرح تصور تكاملي للمعارف التربوية المتصلة بعمليتي التعلم والتعليم، يسد الثغرة المعرفية الواسعة لدى طلاب كليات ومعاهد إعداد المعلمي، والتي تودي بممارساتهم المهنية بعد ذلك بسبب ما يعتري تلك المعارف من تفكك، كما

يحمل الكتاب مشروعاً لمقرر تكاملي يهدف إلى معالجة هذا الانفصال الذي اصطنعه أصحاب التخصصات التربوية المختلفة، وإلى مساعدة الطلاب المعلمين على امتلاك ذلك التصور الشامل للبناء المعرفي، وإلى تأكيد الفكرة التي يحملها عنوان الكتاب وتصميم غلافه؛ فكرة شجرة المعرفة التربوية التي تتفرع أغصانها من جذر واحد هو فلسفة التربية.

ويمثل تعيين الإطار المعرفي والمنهجي للكتاب أهمية كبرى في توجيه الفصول التالية، فهو يساعد على تعيين المقولات الفلسفية والنظريات العلمية ومناهج البحث المناسبة للموضوع :

<u>وفيما يتصل بالإطار المعرفي</u>: فإن الكتاب يقع عند تقاطع مجموعة من الدوائر المعرفية التربوية التالية:

- دائرة فلسفة التربية: حيث تتعرض لعلاقة المقولات الفلسفية عند فلسفات التربية المختلفة بما يبنى عليها من نظريات علمية في مجالات علم النفس التربوي، وعلم اجتماع التربية، وعلم المناهج، واستراتيجيات التعليم، ومداخل التقويم وأساليبه
- دائرة علم مناهج البحث في التربية وعلم النفس: حيث تتعرض لبنية المعارف والعلوم التربوية المتضمنة في مقررات الإعداد المهني للمعلمين، وتحليل العلاقات بينها.

<u>وفيما يتصل بالإطار المنهجي:</u>

- فهو يقع في إطار المنحى الوضعي في دراسة الظواهر التربوية، وفي إطار المنهج الفلسفي التحليلي فيما يتصل بتأصيل وتكامل المعرفة التربوية.
- كما أنه استلهم أسلوب البحث الإجرائي فيما يتصل بتقييم تجربة تصميم وتدريس مقررات في أصول التربية قائمة على مدخل التأصيل المعرفي التكاملي بين فلسفة التربية ونظرياتها واستراتيجياتها وممارساتها المهنية.

ولا يدعي الكتاب أنه يؤرخ للفلسفات التربوية وما تأثر بها من نظريات للتعلم والتعليم واستراتيجيات للتدريس، بحيث يجزم بعلاقة التوالي والتسلسل التاريخي بينها، لكنه يطرح رؤية تصنيفية Classification view أو نوع من التقسيم الموضوعي Typology الذي يضع نظريات تعلم بعينها هي وما بني عليها من نظريات التعليم وطرائق واستراتيجيات التدريس في خانة التطبيق الإجرائي لمقولات فلسفية بعينها، ما يخدم فكرة شجرة المعرفة التربوية Educational Knowledge Tree التي يتبناها، والتي من شأنها بناء تصور تكاملي بين المقررات والعلوم والمعارف التربوية التي يتكون منها برنامج إعداد المعلم.

وتتوالى فصول الكتاب لتحقيق ذلك الهدف، فيعرض الفصل الأول لإشكالية غياب التكامل بين المعارف التربوية في برامج إعداد المعلمي، ويتخذ من تصوره الخاص لبنية مجال أصول التربية منطلقاً لفكرة التكامل هذه، بداية من استعراض البنية الهرمية للعلوم التربوية وتوجيه الفلسفة لصياغة النظرية العلمية، وتوجيهها كذلك لمناهج البحث، وانتهاء بتصور العلاقة بين فلسفة التربية وبين ما يترجم مقولاتها إلى نظريات تربوية، وما يحقق أهدافها من استراتيجيات وفق تلك النظريات.

وطرح الفصل الأول كذلك ما يمكن تسميته بتصنيف معرفي شامل يحقق التكامل بين تلك العناصر مع التطبيق على عملية التعلم، بحيث يتمكن القارئ من إدراك التكامل بين كل اتجاه فلسفي من الاتجاهات الرئيسة وبين نظريات التعلم والتعليم التي تتوافق مع مقولاته، واستراتيجيات التعليم والتدريس المبنية على تلك النظريات.

ثم تناول الفصل الثاني فلسفة التعلم ونظرياته من منظور الفلسفة المثالية، من حيث البنية المعرفية للمدارس المتعددة للمثالية، وأهداف التربية المثالية وفقاً لمباحث الوجود والإنسان والمعرفة، ثم طرح نظرية التعلم بالإدراك الكلي (الجشطالت) بوصفها الأقرب إلى تحقيق أهداف التربية المثالية ومفاهيمها الرئيسة، ثم عرض لمجموعة من نظريات التعليم والتدريس المنتمية من وجهة نظر الكتاب إلى التوجه المثالي العقلي في محالات تعليم الفلسفة والرياضيات البحتة.

واستعرض الفصل الثالث فلسفة التعلم ونظرياته من منظور الفلسفة الواقعية، من حيث البنية المعرفية للمدارس المتعددة لها، وأهداف التربية الواقعية وفقاً لمباحث الوجود

والإنسان والمعرفة، كما استعرض مجموعة من نظريات التعليم المنتمية إلى الاتجاه الواقعي الحسي في مجالات تربية الأطفال وتعليم العلوم وغيرها.

واستعرض الفصل الرابع فلسفة التعلم ونظرياته من منظور الفلسفة البرجماتية، من حيث البنية المعرفية، وأهداف التربية البرجماتية وفقاً لمباحث الوجود والإنسان والمعرفة، ثم استعرض مجموعة نظريات التعلم الكبرى المنتمية من وجهة نظر الكتاب إلى الاتجاه البرجماتي وما بني عليها من استراتيجيات تعليم وتدريس.

أما الفصل الخامس فقد استعرض فلسفة التعلم ونظرياته من منظور الاتجاهات الفلسفية التحررية، فاستعرض الفلسفة الوجودية ورؤيتها للمعرفة واهدافها التربوية، وملامح النزعة الإنسانية في التربية المترتبة عليها، كما استعرض المدرسة النقدية ومقولاتها الساعية إلى تحرير الإنسان من وضعياته الاجتماعية والمعرفية المتفاوتة، وملامح النزعة الاجتماعية في التعليم المبنية عليها، والأفكار التحررية عند باولوفريري، كما استعرض مقارنة بين النموذج الأندراجوجي في تعليم الراشدين وبين التربية التحويلية، وكيفية توظيف مفهوم القلق الوجودي في المجال.

وأخيراً فإن جمهور الكتاب يتسع ليضم الأكاديميين التربويين، والباحثين في العلوم التربوية والمعلمين وطلاب كليات التربية، والله أسأل أن يكون هذا الكتاب مفيداً لهذه الفئات جميعها، وأن يثير لديهم من المناقشات والرغبة في التفكر وتحسين الممارسات ما ينفع التربية العربية ويساهم في نهضتها.

المؤلف

القاهرة ، مايو 2025

الفصل الأول

إشكالية غياب التكامل بين المعارف المهنية ببرامج إعداد المعلمين

الفصل الأول

إشكالية غياب التكامل بين المعارف المهنية ببرامج إعداد المعلمين

تشهد الساحة التربوية العربية والمصرية خصوصاً حركة واسعة تستهدف تطوير كليات التربية ونظم إعداد المعلم، وهي مناسبة مهمة ينبغي الإفادة منها لكي تخضع تلك النظم والبرامج للعديد من الدراسات التقويمية والتطويرية، من أجل أداء أفضل للمعلم المصري والعربي في الفترة القادمة، حيث لا مكان لمن لا يستطيع المنافسة والتفوق .

ويثور دائماً مع هذه الحركة جدل حول أفضلية أي من النظامين : التكاملي أو التتابعي لإعداد المعلمين، وحول مدى الحاجة إلى أي منهما من قبل النظام التعليمي ومراحله المختلفة، كما يثور جدل حول كيفية جسر الفجوة المزمنة بين إعداد المعلمين، وبين ممارستهم للمهنة، وحول معضلة الانفصال بين النظرية والتطبيق .

وغالباً ما يوجه المجتمع سهام النقد واللوم إلى كليات التربية في النظام التكاملي لمسئوليتها عن ضعف خريجيها، خاصة فيما يتصل بالتمكن من المعارف التخصصية التي يقومون بتدريسها، مقارنة بنظرائهم من خريجي كليات العلوم والآداب ممن يلتحقون بالنظام التتابعي، الأمر الذي يرده البعض إلى ضعف المكون التربوي (المهني) ضمن مكونات برامج الإعداد، ويثير التساؤل حول جدواه، وحول إمكانية تقليصه لصالح المكون التخصصي.

ومع ما يمكن أن يساق من دفوع وتحفظات على تلك الآراء والانتقادات، تظل الفرصة أثمن من أن يتم إهدارها لكي تحظى برامج ونظم إعداد المعلمين بنصيب وافر من النقد الموضوعي والمراجعة، حيث يبدو المشهد الاجتماعي والتربوي الراهن مهيئاً أكثر من أي وقت مضى لتقبل جهود التطوير ودعمها .

وقد تعددت الدراسات التي وصفت حال الضعف في المكون المهني من مكونات برامج إعداد المعلمين ومظاهرها، فقد أشارت دراسة (السعدني، وعبد الله ،2019) إلى ضعف ارتباط المقررات التربوية من حيث الأهداف والمحتوى بأهداف التنمية البشرية والتنمية المستدامة بما يمكن المعلمين من الإسهام في تحقيقها، وأشارت دراسة (مرسي، وآخرون ،2017) إلى افتقار المقررات التربوية إلى ما ينمي الإبداع والابتكار والتفكير الناقد، وأشارت دراسة (سلام ،2010) إلى افتقار تلك المقررات إلى الجوانب التطبيقية، وتركيزها على المعرفة التربوية النظرية، وكذلك أكدت دراسة

(البحيري ،2005) على إهمال تلك المقررات للجوانب المهارية التي تمكن المعلم من فهم الظواهر والمشكلات وإيجاد حلول لها في واقع الممارسة.

وشخصت بعض الدراسات أسباب ضعف المكون التربوي مثل دراسة (سلطان، وفرغلي ،2023) التي أعزت ذلك إلى تفكك المعرفة التربوية في المقررات المهنية وعدم ترابطها، ومن قبلها دراسة (المفتي ،2021) التي أعزت ذلك التفكك إلى سيادة الفلسفة التقليدية في إعداد المعلمين، والتي ترى أن امتلاك المعرفة التربوية بحد ذاته كفيلٌ بضمان قدرة المعلم على الاضطلاع بمهامه، ومن قبلها دراسة (قطيط ،2018) التي أشارت إلى عدم استطاعة المقررات التربوية أحادية التخصص أن تعد المعلمين لمعالجة قضايا المجتمع .

ويعد الترابط المعرفي بين مقررات المكون المهني لإعداد المعلمين نقطة البدء نحو تكوين فهم شامل ومتكامل للمعرفة التربوية، ومن ثم التوظيف الأمثل لها على مستوى الأداء المهني للمعلم في الميدان، حيث تقدم تلك المعارف غالباً في قالب مقررات تربوية منفصلة على مدى مستويات برنامج الإعداد ومراحله، في غياب فكرة التكامل والبناء الإبستمولوجي المنطقي، كما يشوبها أحيانا التكرار في تناول بعض المفاهيم في غياب ما يسمى بمصفوفة المدى والتتابع Range and sequence matrix.

فالإمعان في تعميق المعرفة التربوية للطلاب المعلمين بخصائص المتعلمين ومراحل نموهم من خلال نظريات النمو والفروق الفردية في مقررات علم نفس النمو وعلم النفس الفارق مثلاً، ينفصل عن المنظور الفلسفي للطبيعة الإنسانية في مقررات فلسفة التربية، بينما يتطلب تعميق فهمهم لنظريات التعلم المتعددة في مقررات علم النفس التعليمي تأصيل الجذور الفلسفية لتلك النظريات في نظرية المعرفة لدى كل اتجاه فلسفي، وهكذا الحال في انفصال مقررات طرائق واستراتيجيات التدريس عن نظريات التعلم التي تستند إليها، وفي انفصال مداخل التقييم عن أصولها الفلسفية ونظريات التعلم واستراتيجيات التعليم التي تسبقها.

وتشير المناقشات المزمنة بين الأقسام العلمية التربوية في كليات التربية حول توزيع عدد الساعات، ومحاولة كل تخصص حيازة النسبة الأوفر منها ضمن المكون المهني إلى وجود مشكلةٍ معرفيةٍ عميقة تحول دون سعي تلك التخصصات إلى التكامل فيما بينها، وقد ظهر ذلك بجلاء عندما تم تطبيق اللائحة الموحدة لكليات التربية في مصر بداية من العام الجامعي2023 /2024.

وقد شغل موضوع ترابط وتكامل المعارف التربوية في برامج إعداد المعلمين اهتماماً كبيراً في الأدبيات العالمية، مع دعوات متصاعدة إلى ربط المعرفة التربوية المتذررة في برامج تكاملية تجسر الفجوة بين التنظير والتطبيق:

فقد أشار (Taff, S. D. ,2023) إلى أهمية ارتكاز الفلسفة التدريسية لكل معلم Teaching Philosophy Statementsإلى فهمٍ عميقٍ للمقولات الأنطولوجية التي يطرحها كل اتجاه في فلسفة التربية فيما يعرف بمبحث الوجود، وإلى المقولات الإبستمولوجية التي تطرحها فلسفات التربية المختلفة في نظرية المعرفة، وإلى المقولات الأخلاقية أو القيمية في مبحث القيم، وغيرها من المباحث، حتى يتمكن من انتهاج فلسفة التدريس المناسبة لكلٍ من الموضوع والمرحلة التعليمية.

وفي الاتجاه عينه تؤكد (Peltomaa, et al.,2025) أنه ينبغي أن تكون برامج إعداد المعلمين قادرة على معالجة التحديات وإعداد المرشحين للتدريس للتخطيط والتدريس والتقييم بطريقة تكاملية، ومع ذلك، فإن مدى انعكاس الالتزام بالتدريس التكاملي في برامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية المختلفة في الجامعات الفنلندية يتباين، لعدم وجود منهج وطني لإعداد المعلمين، قد يؤدي هذا إلى تفاوت في قدرة معلمي المرحلة الابتدائية المتخرجين من جامعات مختلفة على التدريس بطريقة تكاملية.

وتقترح دراسة(Sahar. Abasi, et. al., 2025) تصميم نموذج منهج دراسي قائم على رؤية شواب البرجماتية (دمج النظرية والتطبيق) لأنشطة التربية العملية في جامعة فرهنجيان كحل فعال لتحويل النظريات إلى ممارسات عملية في بيئات واقعية، والتأكيد على هذا المبدأ لضمان تدريب الطلاب المعلمين على جميع هذه المكونات خلال فترة تدريبهم، وأنه على الجهات المسؤولة دراسة المناهج الدراسية دراسةً وافيةً استناداً إلى رؤية شواب العملية، وإرساء التنسيق اللازم بين الجامعات والمدارس ووزارة التربية والتعليم، بما يُسهّل التنفيذ المنظم، ويضمن توفير تجارب مناسبة للطلاب المعلمين، ويُمكّن أعضاء هيئة التدريس الجامعية من الإشراف الدقيق.

ويشير كل من (Geoff ,and Miller,2016) إلى أنه غالبًا ما يُنظر إلى فعالية إعداد المعلمين من خلال مخرجات المقررات المستمدة من معايير خاصة بكل منها؛ ومع ذلك، فإن تبني المفاهيم الأوسع نطاقًا للتعليم والتعلم، ومجموعة متنوعة من الممارسات التربوية، لها أهمية بالغة بالنسبة للمعلمين المستقبليين، وقد تصاعدت الانتقادات الموجهة إلى ربط برامج إعداد المعلمين بالمفاهيم الضيقة لفعالية المعلم، والمنهجيات الخاصة بكل مادة ضمن برامج إعداد المعلمين، فقد يُعيق الالتزام بالتصميم التقليدي للمقررات بكل مادة تهيئة الظروف اللازمة للمعلمين الممارسين لنقد العمليات والأنظمة القائمة، ويؤكدان أن هذه الدعوة تنبع من التوترات التي واجهت تجديد برنامج إعداد المعلمين، حيث تصطدم المفاهيم الفلسفية للتعليم وأساليب التدريس القائمة في معظمها على البنائية الاجتماعية بالمعرفة التخصصية والمنهجيات الخاصة بكل مادة، حماية للنفوذ والقيود التي تفرضها خبرة أعضاء هيئة التدريس الحاليين ومستوى راحتهم التربوية.

وبالرجوع إلى النزعة الأدائية التي تبنتها برامج إعداد المعلمين منذ تسعينيات القرن الماضي، والتي حولت الاهتمام عن تقديس المعرفة التربوية بوصفها غاية تلك البرامج إلى الاهتمام بما سوف يقوم به الطلاب المعلمون استناداً إلى ما تعلموه في تلك البرامج، تشير كل من (Darling ,and Snyder, 2000) إلى الحاجة إلى برامج إعداد معلمين تُمكّنهم من اكتساب فهم أعمق لتأثير السياق واختلافات المتعلمين على التدريس والتعلم، فبدلًا من تطبيق إجراءات روتينية مُحددة، يحتاج المعلمون إلى صقل مهاراتهم باستمرار في تقييم المواقف التعليمية وتطوير استجابات تدريسية فعّالة في مختلف الظروف، مثل دراسات الحالة والمعارض وملفات الإنجازات والاستقصاءات القائمة على حل المشكلات (أو البحث الإجرائي)، كأدوات لدعم تعلم المعلمين في مواجهة هذه التحديات الجديدة في الممارسة، باستخدام برامج متكاملة لإعداد المعلمين.

وتشير النقطة الأخيرة إلى الأهمية البالغة لترابط وتكامل المعرفة المهنية التربوية قبل توظيفها لصالح الأداء المهني المتوقع من الطالب المعلم، فلا يتصور أن يستند الأداء المهني إلى معارف منفصلة في علم النفس التربوي وفلسفة التربية واستراتيجيات التعليم عند مواجهة المواقف الحقيقية للتعلم.

وبناء على ما سبق يتضح انفصال المعارف التربوية المطروحة من مقررات المكون المهني في برامج إعداد المعلمين وتفككها، وزيادة النزوع إلى التخصص التربوي الدقيق بين الأقسام التربوية في كليات التربية، ما يضعف من امتلاك الطلاب المعلمين تصوراً شاملاً للبناء المعرفي المهني المتكامل الذي يعينهم على الاضطلاع بالأداءات المهنية المتوقعة.

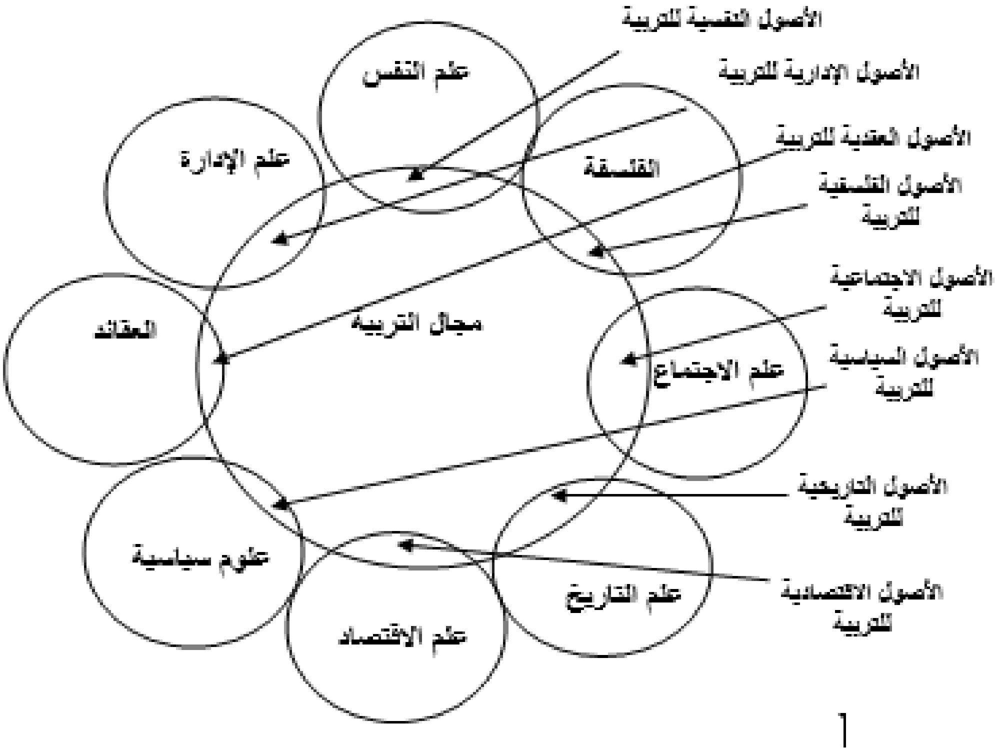
لذا يسعى الفصل الأول إلى تحقيق الربط المعرفي لتكامل العلوم والمعارف المهنية التربوية، باعتباره المبدأ الذي يستند إليه تطوير هذا المقرر التكاملي، ويستند في تحقيق ذلك إلى فكرة شجرة المعرفة التربوية التي تمتد جذورها في نظرية المعرفة في الفلسفات المتعددة، ثم تتفرع في نظريات التعلم المختلفة، ومن ثم تنتهي بتطبيقاتها في استراتيجيات التعليم ومداخل التقويم.

1 الخريطة المعرفية والبنية المعرفية لأصول التربية

يمكن تصور مجال التربية Field of education بمثابة دائرة معرفية واسعة تتقاطع معها على طول محيطها مجموعةٌ كبيرةٌ من الدوائر المعرفية الأخرى، لتكون بمثابة الأصول المعرفية أو المصادر لدائرة التربية Foundations of education ، والتي تمدها بالنظريات والمبادئ والمفاهيم التي تفيد منها في معالجة الظواهر التربوية كما يوضح (الشكل رقم 1)، ولكن هذه الأصول أو الدوائر المعرفية ليست كلها من فئةٍ واحدة، فمنها ما هو علم Science مثل علم التاريخ (الأصول التاريخية للتربية)، وعلم

الاجتماع (الأصول الاجتماعية للتربية)، وعلم الاقتصاد (الأصول الاقتصادية للتربية) ، وعلم النفس (الأصول النفسية للتربية) .. وغيرها، ومنها ما ليس بعلمٍ مثل دائرة الفلسفة (الأصول الفلسفية للتربية)، ودائرة العقيدة (الأصول الدينية)، ومنها كذلك دوائر تمثل مجالات معرفية متكاملة مثل دائرة مجال الفنون، ودائرة مجال العلوم السياسية .. وغيرها.

وتنشأ عن تقاطع تلك الدوائر المعرفية التي هي في الأصل علوم كالتاريخ والاجتماع والاقتصاد وعلم النفس مع دائرة التربية مساحاتٍ بينيةٍ هي التي نطلق عليها "العلوم التربوية " Educational sciences مثل علم تاريخ التربية، وعلم اجتماع التربية، وعلم اقتصاديات التعليم، وعلم النفس التربوي على الترتيب .

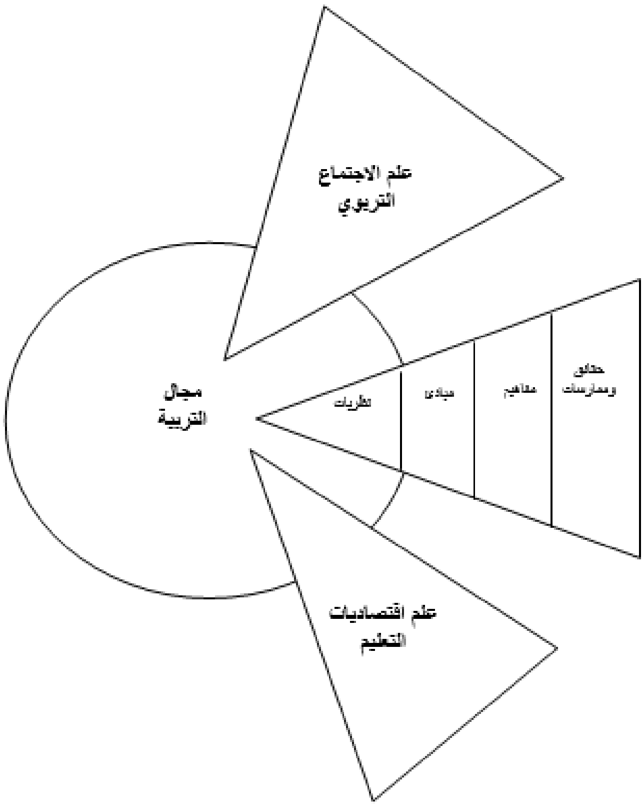


شكل رقم (1)

الخريطة المعرفية لأصول التربية

ويتكون كل علمٍ من تلك العلوم التربوية من بنية هرمية، كما يوضح (الشكل رقم 2) تقع الحقائق العلمية في قاعدتها، بينما تتربع النظريات العلمية على قمتها: فعلى قمة علم النفس التربوي مثلاً تقف النظريات السلوكية جنباً إلى جنب مع الجشتالط وغيرها من النظريات، وعلى قمة علم اقتصاديات التعليم تقف النظرية الرأسمالية إلى جوار النظرية

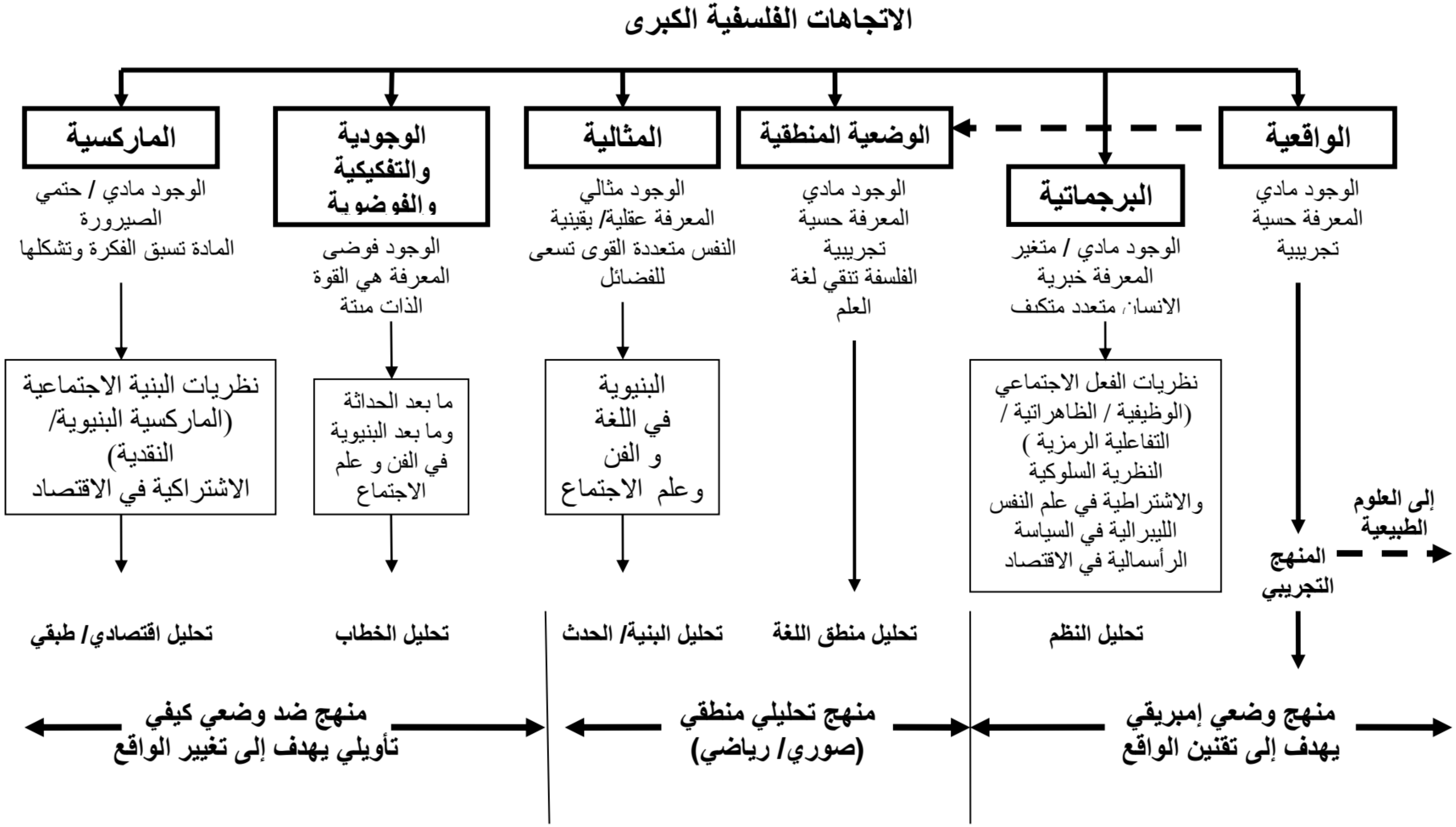
الاشتراكية، وعلى قمة علم اجتماع التربية تقف الوظيفية إلى جوار التفاعلية الرمزية والبنيوية والنقدية .. إلخ



شكل رقم (2)

تقاطع البنى المعرفية للعلوم والمعارف المختلفة مع دائرة التربية

وبدورها تفرض كل نظرية من نظريات العلم الواحد مداخل بحثية ومنهجيات بعينها عند التعامل مع الظاهرة، فالوظيفية في علم اجتماع التربية مثلاً تفرض مدخل تحليل النظم System analysis approach، بينما تفرض البنيوية مدخل تحليل النص والسياق والدلالة، وتفرض ما بعد البنيوية (ما بعد الحداثة) مدخل تحليل الخطاب Discourse analysis approach ، كما يتضح من (الشكل رقم 3) (مدبولي، ، 2023، 150-154).

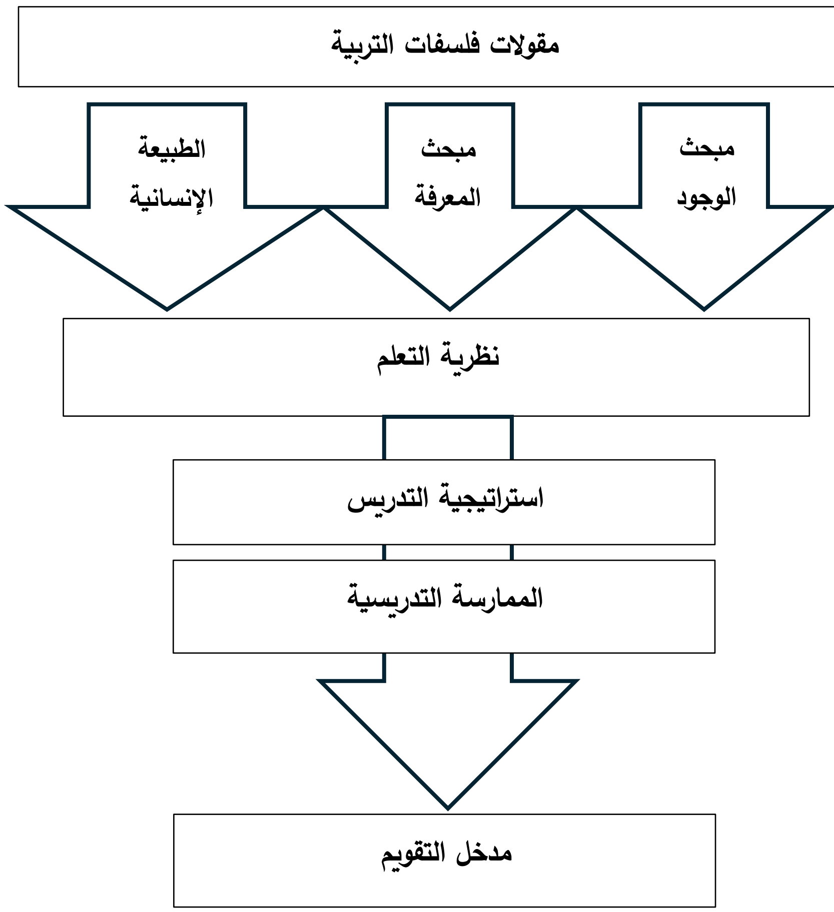


شكل رقم (3)

الترابط المعرفي الممتد من الاتجاهات الفلسفية الكبرى لتشكيل النظريات العلمية ومناهج البحث العلمي

نقلاً عن مدبولي 2023

وبناء على ماســــبق، فهناك ارتباط معرفي يبدأ من مقولات فلســــفة التربية في مباحث: الوجود والمعرفة والطبيعة الإنســانية، ويمتد عبر نظرية التعلم إلى الممارســة التدريســية وأســلوب التقويم، كما يوضح (الشكل رقم 4)



شكل رقم (4)
الترابط المعرفي الممتد من فلسفة التربية إلى مدخل التقويم عبر نظرية التعلم واستراتيجية التدريس

وعلى المنوال عينه تمتد مقولات فلسـفة التربية في الوجود والإنســان والمعرفة لتصــوغ نظريات علمية عديدة تجد طريقها إلى التطبيق في مجال التربية مثل :

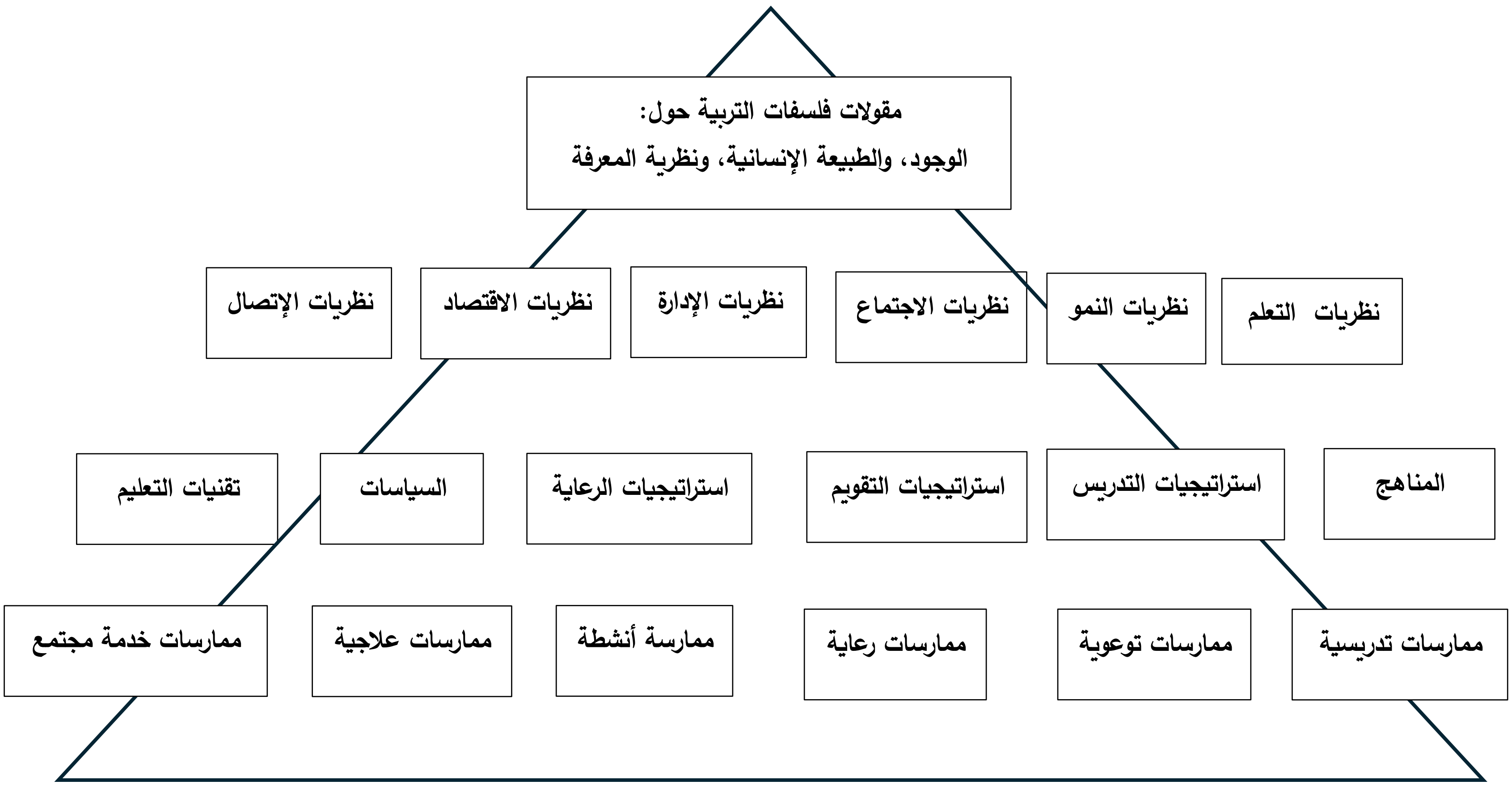
- نظريات علم النفس التي يتم تدريسها في مقررات علم نفس الشخصية والصحة النفسية والتربية الخاصة.
- نظريات النمو التي يتم تدريسها في برنامج إعداد المعلم في مقررات مثل علم نفس النمو وعلن نفس الفروق الفردية.
- نظريات علم الاجتماع التي يتم تدريسها في مقررات الأصول الاجتماعية للتربية، وعلم اجتماع المدرسة والفصل.
- نظريات علم الاقتصاد التي يتم تدريسها في مقررات اقتصاديات التعليم
- نظريات العلوم الإدارية التي يتم تدريسها في مقررات الإدارة المدرسية والتعليمية.
- نظريات الاتصال التي يتم تدريسها في مقررات تكنولوجيا التعليم

وبدورها تمتد تلك المقولات لتوجه الاستراتيجيات المبنية على تلك النظريات في مجالات بناء المناهج، وتصميم استراتيجيات التدريس، واستراتيجيات ومداخل التقويم، واستراتيجيات الإرشاد الاجتماعي والنفسي، واستراتيجيات وسياسات الإدارة ..إلخ

ثم تمتد تلك المقولات إلى الممارسات المهنية التي تطبق تلك الاستراتيجيات في مجالات: الممارسات التدريسية، والممارسات التقويمية، والممارسات الإرشادية والتوعوية، وممارسات الأنشطة الصفية واللاصفية، والممارسات العلاجية لمظاهر التأخر الدراسي وصعوبات التعلم .. وغيرها.

ومن الأهمية بمكان للطالب المعلم أن يدرك طبيعة ذلك الترابط المعرفي بين المعارف التربوية التي يدرسها في مقررات برنامج الإعداد حتى يكون قادراً على التفكر في ممارساته المهنية وتأصيلها، ما يضمن تحقيق نواتج التعلم والنمو المستهدفة، وهو الهدف الأساسي من تطوير المقرر التكاملي المقترح، وهو أيضاً ما يحتاج إلى توضيح للأساس المعرفي والعلمي لذلك الترابط والتكامل بين المعارف التربوية على النحو التالي مع التركيز على مجال التعليم/ التعلم:

وبناء على ماسبق، فهناك ارتباط معرفي يبدأ من مقولات فلسفة التربية في مباحث: الوجود والمعرفة والطبيعة الإنسانية، ويمتد عبر نظرية التعلم إلى الممارسة التدريسية وأسلوب التقويم، كما يوضح (الشكل رقم 5)



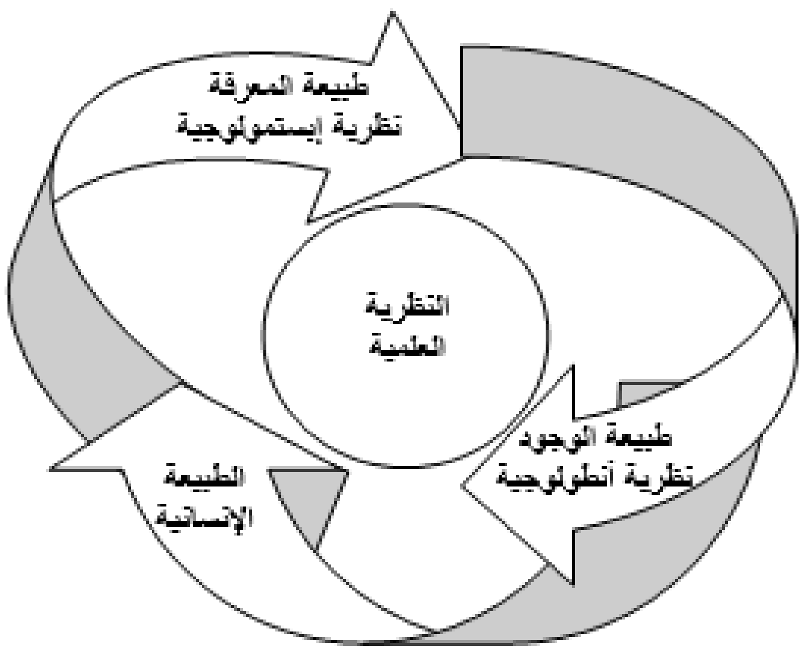
شكل رقم (5)

تطبيق الممارسات المهنية للاستراتيجيات والنظريات المتأثرة بمقولات فلسفة التربية

2 دور المقولات الفلسفية في صياغة النظرية العلمية

يمكن النظر إلى عملية صـــياغة النظرية العلمية عموماً، وفي العلوم الاجتماعية بشـــكل خاص، بوصـــفها لون من ألوان الحبكة الدرامية بتعبير (إيان كريب، 1999)، حيث يتطلب القيام باستحداث التصـور الذي يجمع جل الشـواهد والحالات والمفاهيم والمبادئ المسـتقرة، القيام بعملية "تأليف Composing" وفقا لسردية Narrative مفضـلة موجهة بمقولات فلسفية معينة بشأن طبيعة الوجود (أنطولوجي)، والإنسان، والمعرفة (إبستمولوجي)

وهذه العلاقة يمكن التعبير عنها بـــ (الشكل رقم 6) ويمكن التعويض عن العناصر الثلاثة الرئيسة لتلك السردية وفقاً لكل فلسفة من الفلسفات الرئيسة والربط بينها وبين التصور الذي تطرحه النظرية كما في المثال التالي:



شكل رقم (6)

دور المقولات الفلسفية في صوغ النظرية العلمية

- تتكامل مقولات الفلسفة البرجماتية في الوجود ووصفه بأنه متعين، ومادي، ومتعدد، ومتنوع، ومتغير، ويتسم بالخطورة مع تصور النظرية البنائية الوظيفية لطبيعة المجتمعات الإنسانية.
- وتتكامل مقولاتها في الطبيعة الإنسانية بأنها متعددة، ومتفردة، وقادرة على المنافسة، وعلى التكيف، والتعلم مع التصور الوظيفي لطبيعة أفراد المجتمعات وسعيهم إلى إشباع حاجاتهم، وإلى التكيف مع التغير، وتقبل التنوع، وتحقيق التكامل في الأدوار.
- وتتكامل مقولاتها حول المعرفة بأنها حسية، وغير متكررة، وصادقة مادامت مفيدة وإجرائية، وتنشأ من تفاعل ذاتية الذات العارفة وخصائصها المتفردة مع تنوع الوجود منشئة "الخبرة المتعلمة"، مع تصور النظرية الوظيفية للمجتمعات دائمة التعلم والتطور، والتي تستثير تنوع الخبرات بين أفرادها، وتتسم أنساق القيم المحورية لديها بالنسبية والمرونة.

وعلى نفس المنوال يمكن رصد امتداد الفلسفة المثالية مثلاً في تصور النظرية البنيوية في علم الاجتماع:

- فالتصور الفلسفي المثالي الثنائي للوجود بين عالم المثل المكتمل المحكم المتعالي على النقص والنقض، وعالم الموجودات الحسية التي يعتريها النقص والقصور، يُفضي إلى تصور النظرية البنيوية لثنائية البنية المحكمة المتعالية والواقع الناقص الساعي إلى الاقتداء بالبنية.
- والتصور المثالي للإنسان وقد جُبل على صورةٍ حتمية قدرية لافكاك له منها، وأن الأفراد ميسرون كلٌ لما خلق له، يُفضي إلى التصور البنيوي حول استلاب الذوات للبنية إلى درجة موت الإرادات.
- والتصور المثالي للمعرفة اليقينية العقلية المتعالية على النقد وقصور الحواس، يُفضي إلى تقديس البنية والتسليم لها.

وهكذا تعمل المقولات الفلسفية على توجيه عملية "التأليف الدرامي" للتصور الذي تطرحه النظرية العلمية، حتى في العلوم الطبيعية؛ فنحن نرى بوضوح كيف ساهمت الفلسفة الواقعية بمقولاتها الأنطولوجية والإبستمولوجية في صياغة النظريات المتعددة لنشأة المجموعة الشمسية،

وكيف ســـــاهمت البرجماتيـة في تطوير نظريـات التكيف في علم التـاريخ الطبيعي .. إلخ (مدبولي، 2023، 126–130)

1. علاقة نظريات التعلم بالمقولات الفلسفية

وكما سبق، توجه المقولات الفلسفية في المباحث المختلفة عملية صياغة النظريات العلمية، بحيث تتجلى تلك المقولات في نظريات علمية لعلوم شتى مثل الاجتماع، والتاريخ، وعلم النفس، والاقتصاد، وغيرها من العلوم.

وفي مجال التربية، توجه المقولات الفلسفية نظريات التعلم التي يطرحها علم النفس التربوي، فهي ليست نظريات محايدة كما هي الحال في العلوم الطبيعية، ولكنها تعبر عن التصورات الفلسفية عند كل اتجاه فلسفي عن كل من الوجود، والطبيعة الإنسانية، ونظرية المعرفة.

4 إستناد استراتيجية التدريس على نظرية التعلم

تعكس عملية بناء استراتيجية للتدريس (التعليم/التعلم) على مقولات إحدى نظريات علم النفس لوناً من الصراع بين الاتجاهات الرئيسة في علم نفس التعلم، ممثلة فيمن يشايعون كل منها، وكثيراً ما يسبب ذلك ارتباكاً مالم تكن هناك قناعة موضوعية عند من يقوم بذلك أن ثمة خصوصية لكل موضوع من موضوعات التدريس تتطلب اختيار نظرية التعلم المناسبة، ومن ثم اشتقاق استراتيجية التدريس المبنية عليه (Kirshner, D.,2016,99) ، لذلك فإن الاعتماد على نتائج الدراسات التجريبية الاستقرائية صار السبيل الأوفق إلى اشتقاق تصميمات تعليمية، خاصة مع ازدهار بحوث التدريس الفعال في ثمانينيات وتسعينيات القرن الماضي.

ويرى (Hirumi, 2014) أن التصميم التدريسي المرتكز على أسس نظرية هو "التطبيق المنهجي للعمليات والإجراءات المتجذرة في النظريات والأبحاث الراسخة في مجال التعلم البشري، وأن هناك أربعة شروط أساسية للتصميم المرتكز على أسس نظرية:

1. يجب أن تكون التصاميم متجذرة في إطار نظري قابل للدفاع عنه؛
2. يجب أن تكون الأساليب متسقة مع نتائج الأبحاث التي أُجريت لاختبار النظريات التي تستند إليها أو التحقق من صحتها أو توسيع نطاقها؛

3. يجب أن تكون التصاميم قابلة للتعميم على مواقف تتجاوز الظروف الفريدة التي تُستخدم فيها؛
4. يجب التحقق من صحة التصاميم المرتكزة على أسس نظرية وأطرها بشكل متكرر من خلال التنفيذ المتتالي.

كما يرى من المبادئ الأساسية للتصميم المنهجي أن طبيعة نواتج التعلّم المرجوة يجب أن تُوجّه عملية تصميم التدريس، فعلى سبيل المثال، ينبغي أن تستند الاستراتيجية المستخدمة لتصميم موقف تعليمي إلى نواتج التعلم المستهدفة، وبالمثل، ينبغي تحديد أساليب تقييم المتعلمين بناءً على طبيعة الأهداف المحددة، وينطبق المبدأ نفسه على اختيار استراتيجية تعليمية قائمة على أسس علمية.

وعند اختيار استراتيجية مناسبة، من المهم أيضًا مراعاة فلسفة المعلم التعليمية ومعتقداته المعرفية، فإذا كان المعلم يعتقد أن الناس يستمدون المعنى ويبنون المعرفة من خلال التفاعلات الاجتماعية، فإن الاستراتيجيات التعليمية البنائية، والمتمحورة حول المتعلم، والتعاونية قد تدعم معتقداته.. وفي المقابل، إذا كان المعلم أو المصمم يعتقد أن الناس يتعلمون من خلال معالجة المعلومات عبر الذاكرة الحسية، والذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى، فإن استراتيجية تعليمية قائمة على نظريات معالجة المعلومات في التعلم، قد تتوافق مع فلسفته التعليمية، أما إذا كان المعلم برجماتيًا ويعتقد أن المعنى يُبنى من قبل الأفراد بناءً على تفسيرهم وفهمهم للواقع، فقد يتبع نهجًا انتقائيًا، يختار من بين مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية السلوكية إلى البنائية حسب الموقف، علاوة على ذلك، إذا كان مصمم المناهج التعليمية يعمل مع مُدرّس و/أو خبير في الموضوع لإنشاء المواد التعليمية عبر الإنترنت، فقد يكون من المهم مناقشة أي اختلافات في الفلسفة، وإذا لزم الأمر، التوفيق بينها

إن اختيار استراتيجية تعليمية مناسبة ليس بالأمر البسيط أو المباشر الذي يعتمد على أهداف التعلم المرجوة، ولكن أيضًا على اهتمامات المتعلم، والسياق، ومعتقدات المعلم أو مصمم المناهج التعليمية، والتي تؤثر بدورها على عملية الاختيار، ولعلّ الوقت والخبرة عاملان أكثر تأثيرًا، فمع عدم كفاية الوقت أو التدريب، غالبًا ما يلجأ المعلمون إلى ما يعرفونه جيدًا؛ أي الأساليب والمواد التي يوجهها المعلم، لاختيار استراتيجية تعليمية مناسبة.(Kirshner, D.,2016)

ويوضح (Hirumi, 2014,2,3,4) بعضاً من تصاميم التدريس المستندة إلى نتائج بحوث التعليم/التعلم تبعاً للمدخل الذي تنتهجه، والتي يتعين على من يقوم بتطبيقها أن يكون ملماً بأصولها

النظرية والتجريبية حتى يحسن اختيار المناسب منها، وسوف تعتمد الدراسة على هذا المصدر في تصميم محتوى المقرر المقترح، ويوضح الجدول رقم (1) هذه الاستراتيجيات:

جدول (1)

استراتيجيات التدريس المستندة إلى بحوث التعلم

نقلاً عن (Hirumi, 2014)

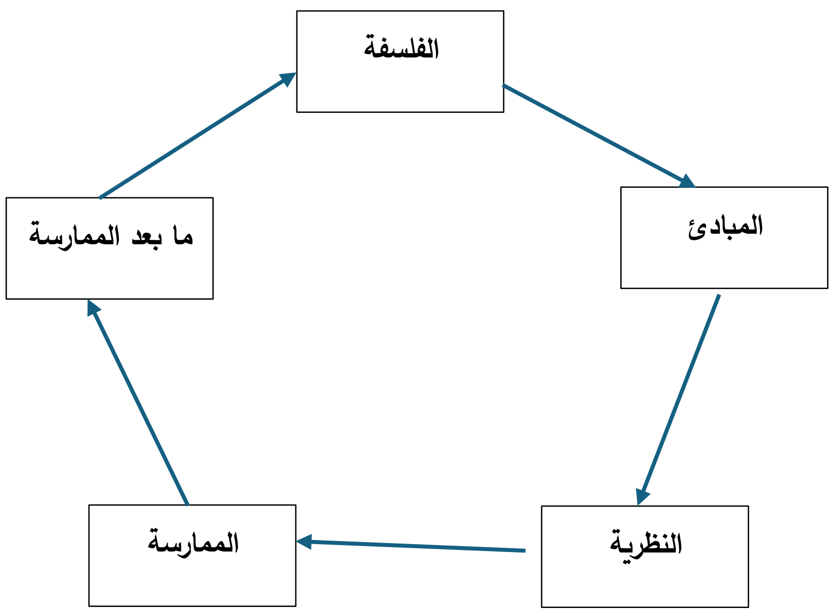
Learning centered approach مدخل التمحور حول المتعلم	
1. Experiential Learning Model (Pfeiffer & Jones, 1975)	1. نموذج التعلم التجريبي (بفايفر وجونز، 1975)
2. Experiential Learning (Kolb, 1984)	2. التعلم التجريبي (كولب، 1984)
3. Guided Experiential Learning (Clark, 2004)	3. التعلم التجريبي الموجه (كلارك، 2004)
4. Learning by Doing (Schank, Berman & Macpherson, 1999)	4. التعلم بالممارسة (شانك، بيرمان وماكفيرسون، 1999)
5. Problem-Based Learning (Barrows, 1985; Boud & Feletti; 1997)	5. التعلم القائم على حل المشكلات (باروز، 1985؛ بود وفيليتي، 1997)
6. Collaborative Problem-Solving (Nelson, 1992)	6. حل المشكلات التعاوني (نيلسون، 1992)
7. Problem-Solving: Story/Word Problems (Jonassen, 2011)	7. حل المشكلات: المشكلات اللفظية/القصصية (جوناسن، 2011)
8. Problem-Solving: Decision Making (Jonassen, 2011)	8. حل المشكلات: اتخاذ القرارات (جوناسن، 2011)
9. Problem-Solving: Troubleshooting and Diagnosing (Jonassen, 2011)	9. حل المشكلات: استكشاف الأخطاء وإصلاحها وتشخيصها (جوناسن، 2011)
10. Problem-Solving: Strategic (Jonassen, 2011)	10. حل المشكلات: الاستراتيجي (جوناسن، 2011)
11. Problem-Solving: Policy Analysis (Bardach, 2000)	11. حل المشكلات: تحليل السياسات (بارداش، 2000)
12. Problem-Solving: Design (Dym & Little, 2004)	12. حل المشكلات: التصميم (دايم وليتل، 2004)
13. BSCS 5E Model (BSCS, 2005; Bybee, 2002)	13. نموذجBSCS 5E (BSCS، 2005؛ بايبي، 2002

14. WebQuest (Dodge, 1998) 15. Case-Based Reasoning (Aamodt & Plaza, 1994) 16. Simulation Model (Joyce, Weil, & Showers, 1992) 17. Inquiry Training Model (Joyce, Weil, & Showers, 1992) 18. Inductive-Thinking Model (Taba, 1967) 19. Jurisprudential Inquiry Approach (Oliver & Shaver, 1971) 20. Scaffolded Vee Diagram (Crippen, Archambault, & Kern, in press; Knaggs & Schneider, 2011) 21. Authentic Historical Inquiry (Waring, in press; 2011) 22. Adaptive Instructional Design (Schwartz, Lin, Brophy & Bransford, 1992) 23. Eight Events for Student Centered Learning (Hirumi, 2002, 1998,1996) 24. Constructivist Learning (Jonassen, 1992)	14. WebQuest(دودج، 1998) 15. الاستدلال القائم على الحالات (آمودت وبلازا، 1994) 16. نموذج المحاكاة (جويس، ويل، وشاورز ، 1992) 17. نموذج التدريب على الاستقصاء (جويس، ويل، وشاورز ، 1992) 18. نموذج التفكير الاستقرائي (تابا، 1967) 19. منهج الاستقصاء الفقهي (أوليفر وشيفر ، 1971) 20. مخطط V المدعوم (كريبن، أرتشامبو، وكيرن، قيد النشر؛ كناغز وشنايدر ، 2011) 21. الاستقصاء التاريخي الأصيل (وارينغ، قيد النشر؛ ٢٠١١) 22. التصميم التعليمي التكيفي (شوارتز ، لين، بروفي، وبرانسفورد، ١٩٩٢) 23. ثمانية أحداث للتعلم المتمحور حول الطالب (هيرومي، ٢٠٠٢، ١٩٩٨، ١٩٩٦) 24. ا لتعلم البنائي (جوناسن، ١٩٩٢)
Teacher-Directed Approaches to Teaching and Learning أساليب التدريس والتعلم الموجهة من قبل المعلم	
1. Nine Events of Instruction) Gagne, 1974, 1977; Gagne & Medsker, 1996) 2. Five Learning Components (Dick, Carey, & Carey, 2009) 3. Direct Instruction Model (Joyce, Weil, & Showers, 1992) 4. Elements of Lesson Design (Hunter, 1990)	1. (جاجني، 1974، 1977) , (جاجني وميدسكر ، 1996) 2. (ديك، كاري، وكاري، 2009) 3. (جويس، ويل، وشاورز ، 1992) 4. (هانتر، 1990)
Alternative Approaches to Teaching and Learning النماذج البديلة في التدريس والتعلم	
1. 4Mat System Model (McCarthy, 1987) 2. SQR Model (Maier, 1990) 3. SQ3R Study Strategy (Robinson, 1961)	1 .نموذج نظام 4) Matمكارثي، 1987) 2 .نموذج SQR (ماير ، 1990) 3. دراسةSQ3R الاستراتيجية (روبنسون، 1961)

5 تأصيل الممارسات المهنية

يُعدّ التفكر عنصرًا أساسيًا في جودة التدريب العملي في كليات التربية، ومع ذلك، توجد روابط تجريبية ضعيفة بين استخدام عمليات التفكير النقدي ونتائج التعلم، وقد استكشفت دراسة حديثة عمليات التفكر التي يستخدمها المهنيون في ممارساتهم، وكيف تُقارن هذه العمليات بالأنشطة التفكرية التي يستخدمها أساتذة الكليات خلال التربية العملية، وكيف تتسم بيئات العمل بالتعقيد والديناميكية، وتتأثر بالعوامل السياقية، لذا، ينبغي استبدال النماذج المنفصلة التي كانت توجه ممارسات التأمل في الماضي بنماذج جديدة متكاملة وشاملة للتجربة التأملية.(Holthuis,2024)

وقد اقترح (Farrell,2015) نموذجاً بهدف تطوير إطار شامل يجمع بين جميع جوانب التفكر، مثل الجوانب الفكرية والمعرفية للممارسة التدريسية، والجوانب غير المعرفية للحياة الفردية للطلاب المعلمين، ويتكون هذا الإطار من خمسة مستويات: الفلسفة، والمبادئ، والنظرية، والممارسة، وما وراء الممارسة، كما يوضح (الشكل رقم 7)



شكل رقم (7)

نموذج فاريل للتفكر في الممارسة المهنية للطلاب المعلمين

نقلاً عن (Farrell,2015)

- المرحلة الأولى: الفلسفة – الغرض من هذه المرحلة هو أن يتأمل المعلمون المتدربون في خلفياتهم وخبراتهم الحياتية السابقة. يكتسبون صورة أكثر عمقًا عن أنفسهم أثناء جمع المعلومات حول تجاربهم السابقة.

- المرحلة الثانية: المبادئ – يتأمل المعلمون المتدربون في افتراضاتهم ومعتقداتهم وتصوراتهم عن التدريس والتعلم، وبذلك، يبدأون في إدراك ما إذا كانت هذه المبادئ قابلة للتطبيق في الممارسة الصفية الفعلية أم لا.

- المرحلة الثالثة: النظرية – تتطلب هذه المرحلة من المعلمين المتدربين فحص الخطط والأنشطة والأساليب التعليمية التي يختارونها لمعرفة ما إذا كان من الممكن تطبيقها في الصف أم لا.
- المرحلة الرابعة: الممارسة – هنا يفحص المعلمون المتدربون الأفعال الملحوظة لأنفسهم ولطلابهم. ومن خلال ملاحظة ممارساتهم، يمكن للمعلمين المتدربين التحقق مما إذا كانت أفعالهم في الصف الدراسي الفعلي متسقة مع تأملاتهم في مرحلتي المبادئ والنظرية.

- المرحلة الخامسة: ما وراء الممارسة – في هذه المرحلة، يُشجَّع المعلمون المتدربون على استكشاف ودراسة القضايا الأخلاقية والسياسية والاجتماعية التي تؤثر على ممارساتهم داخل وخارج سياقهم التدريسي.

ولا يهدف هذا الإطار إلى اختيار أفضل نهج، بل إلى استكشاف الأبعاد المختلفة للتأمل التي يُركِّز عليها كل إطار، ليستطيع معلموا المعلمين تحديد الإطار المناسب لسياق معين، بالإضافة إلى احتياجات وقدرات معلميهم المتدربين على التأمل، ولا ينبغي تقديم إطار واحد فقط للممارسة التفكرية للمعلمين المتدربين، بل يجب توعيتهم بأن الأطر المختلفة يمكن أن تحفز مستويات مختلفة من التأمل (Suphasri, and Chinokul, 2021,243-245)

ويمثل "التفكر" جوهر عملية تأصيل الممارسات المهنية التي تحتاجها برامج إعداد المعلمين لكي يمتلك طلاب التربية تصوراً متكاملاً للمعارف التربوية التي يتلقاها في مقررات المكون المهني.

ولا يخفى ما للقاعدة المعرفية التربوية التي يمتلكها الطلاب المعلمون من أهمية بالغة في مساعدتهم على تحديد السياقات أو الدوائر المعرفية التي تقع الممارسات في نطاقها أثناء عملية التفكر في الممارسة، إذ لابد أولا أن تتوافر لديهم قاعدة فهرسية من تلك المعارف في مستويات متعددة، بحيث يمكنهم الرجوع إليها أثناء عملية تصنيف الوقائع داخل مواقف التعلم وردها إلى المفاهيم.

والمقصود بالقاعدة المعرفية تلك البنية العلمية المتخصصة في مجال معين، والتي تنتظم في هيكلها كلاً من:

- الحقائق أو الوقائع الجزئية البسيطة القابلة للتحقق تجريبياً من صحتها.
- المفاهيم التي تمثل تجريداً للخصائص المشتركة بين كل مجموعة من الحقائق أو الوقائع.
- المبادئ والقوانين الحاكمة للعلاقات بين المفاهيم، سواء كانت علاقات رياضية أو كيفية.
- النظريات التي تقدم تصورات وصفية وتفسيرية للظواهر التي يعنى العلم أو المجال المعرفي بدراستها، والتي تلتحم فيها العناصر المعرفية السابقة (الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين) مع التصورات الفلسفية التي تستند إليها.

ويوضح الجدول رقم (2) تصوراً مبسطاً لمثل تلك القواعد المعرفية المهنية الفهرسية في مجال العمل المدرسي، حيث تنقسم إلى مجالات أو سياقات عامة للممارسات، تقابلها مجالات أو دوائر معرفية تربوية متخصصة (علوم تربوية أو مقررات مهنية)، وبدورها تتضمن كل منها توجهات نظرية وفكرية متعددة للظواهر والممارسات، وأمام كل توجه منها طائفة من المفاهيم الرئيسية المستخدمة في نطاقها.

جدول (2)

إحدى القواعد المعرفية المهنية الفهرسية في مجال العمل المدرسي

سياق الممارسة	الدائرة المعرفية	النظريات أو التوجهات الفكرية	بعض المفاهيم الرئيسة
التعليم / التعلم	علم نفس التعليم / التعلم	السلوكية	المثير – الاستجابة– التعزيز – الانطفاء– الارتباط الشرطي– الفروق الفردية – إنتقال أثر التدريب– الاستعداد– النضج – الدافعية
		الإدراك الكلي	الجشطالت– الكل – الجزء –المجال –الإغلاق– الاستبصار– الحدس– الخبرة السابقة – التعلم البنائي– الاستيعاب
		المعرفي	المصفوفات– النماذج المعرفية–التحصيل– الذكاء– القدرات العقلية –إدراك المعرفة Meta cognition
	تصميم وإدارة المنهج	المثالية	
		الواقعية	المناهج المستقلة –- المدى والتتابع – المتابعة والتفتيش
		البرجماتية	منهج المشروعات – المنهج المحوري – التوجيه والإشراف – التدريب أثناء الخدمة – النمو المهني
	طرائق التعليم/ التعلم	جمعي	التلقين– الإلقاء–المحاضرة– العروض– المناقشة
		زمري	التعلم التعاوني– فرق العمل– توزيع المهام– العصف الذهني
		فردي	التعلم المبرمج– التعلم عن بعد–التعلم الذاتي– التعلم الخبري – التعلم النشط
	تصميم مواقف وبيئة التعلم	مدخل إنساني	هندسة السلوك – تنظيم البيئة الصفية –
		مدخل تقني	تقنيات التعليم– مصادر التعلم– وسائط التعلم– المعينات السمعية والبصرية–
		مدخل تكاملي	التصميم التعليمي Instructional design
	التقويم والقياس	القيمة المضافة	الاختبارات المقننة– الاحتبارات غير المقننة– الاختبار التحصيلي – الصدق– الثبات
		الأداء	ملف الإنجاز – المستويات المتدرجة للأداء Rubrics

	الأنشطة	حرة	جماعات الهوايات- الأنشطة اللاصفية- الموهبة- الإبداع -الابتكار
	الأنشطة	موجهة	الأنشطة الصفية – جماعات النشاط – التجارب العملية
الضبط	علم النفس الاجتماعي	وظيفي	التنشئة الاجتماعية- الضبط الاجتماعي – القيادة- الأدوار – ديناميات الجماعة- التوافق- التكيف – التفاعل اللفظي وغير اللفظي- الاغتراب-
الضبط	علم النفس الاجتماعي	نقدي	علاقات القوة- المصلحة –
الضبط	الإدارة الصفية	سلوكية	الكف – التعزيز-
الضبط	الإدارة الصفية	معرفية	تعديل الاتجاهات –
الرعاية الفردية والجماعية	علم نفس النمو		مجالات النمو(جسمي-حسي-انفعالي- عقلي- اجتماعي..)- متطلبات النمو- مراحل النمو (مهد- طفولة مبكرة-طفولة وسطى- طفولة متأخرة- مراهقة ..)- قوانين النمو-خصائص مراحل النمو
الرعاية الفردية والجماعية	خدمة الفرد والجماعة	ليبرالي	إدارة الحالات- بحث الحالة- التكيف- التوافق- الانعزال- الفروق الفردية- الإصلاح والتأهيل- الانحراف- الجنوح- الدفاع الاجتماعي
الرعاية الفردية والجماعية	خدمة الفرد والجماعة	اشتراكي	العدالة الاجتماعية- تكافؤ الفرص-الأمراض الاجتماعية-الحرمان- التفاوت- الصراع الاجتماعي – التخطيط الفردي والاجتماعي
الرعاية الفردية والجماعية	الاستشارات المدرسية	أكاديمية	الإرشاد الأكاديمي- صعوبات التعلم- مشكلات التحصيل- التاريخ الدراسي
الرعاية الفردية والجماعية	الاستشارات المدرسية	نفسية	الصحة النفسية- الإرشاد النفسي- دراسة الحالة- الحاجات النفسية- الإحباط- الضغوط-
العلاقات داخل المدرسة	علم اجتماع المدرسة والفصل	وظيفي	التنشئة الاجتماعية- الدور – الوظيفة- المهام – الملاحظة- المقابلة- الدراسة المعمقة-استطلاع الراي-
العلاقات داخل المدرسة	علم اجتماع المدرسة والفصل	نقدي	التفاوت-الهيمنة- إعادة إنتاج الواقع- العنف الرمزي
العلاقات داخل المدرسة	إدارة العلاقات التنظيمية	البيروقراطية	التراتب الهيراركي- الكفاءة- الخبرة- الدور – الوظيفة
العلاقات داخل المدرسة	إدارة العلاقات التنظيمية	العلاقات الإنسانية	الشخصية/الدور – السلوك التنظيمي- صراع الأدوار – القيادة – الشخصية

علاقة المدرسة بالمجتمع	السياسات والتخطيط والإدارة المدرسية	ليبرالي	اللامركزية– الشراكة المجتمعية– مجالس الأمناء – رضا العملاء– الجودة والاعتماد– المحاسبية– التفاوض – التحالفات الاجتماعية
		اشتراكي	المركزية– الرقابة – المتابعة
	دور المدرسة في التنمية	حرة	المبادرات المجتمعية – الجهود الذاتية– التنمية المتكاملة
		موجهة	التوعية– التنوير – الريادة – الإشعاع الحضاري – التحديث

ويمكن لمثل تلك القواعد المعرفية الفهرسية أن تساعد الطلاب المعلمين أثناء التدريب الميداني على الربط بين المعارف التي يتلقونها في مقرراتهم التربوية المنفصلة، ما يساعدهم أولاً على امتلاك تصور معرفي متكامل لها معاً، ويساعدهم أيضاً على تأصيل ممارساتهم المهنية وردها إلى أصولها من المقولات الفلسفية، والنظريات العلمية، والاستراتيجيات.

6 مصفوفة المقولات الفلسفية وما يعكسها من نظريات التعلم واستراتيجيات التعليم

ومما سبق يمكن إجمال العلاقة المعرفية بين مقولات نظرية المعرفة لدى الاتجاهات الفلسفية المتعددة وما نشأ عنها من فلسفات تربوية، وبين مقولات نظريات التعلم في علم النفس، ثم علاقتهما بنظريات ونماذج التعليم وما يندرج تحتها من استراتيجيات التدريس على النحو المبين في الجدول رقم (3)، ما يكون تصوراً معرفياً عاماً يمكن الارتكاز عليه عند تطوير مقرر تكاملي متعدد التخصصات لطلاب كليات إعداد المعلمين.

1:6 الفلسفة المثالية Idealism

تنشأ المعرفة من خلال العقل، وعلى الرغم من وجود عالم خارجي يكتسب منه الناس معلومات حسية، فإن الأفكار تنشأ من عمل العقل، وقد اعتقد ديكارت وكانط أن العقل يعمل على المعلومات المكتسبة من العالم؛ بينما اعتقد أفلاطون أن المعرفة يُمكن أن تكون مطلقة وأن تُكتسب بالعقل الخالص(Schunk, D., 2020,5) .

وتمثل " **الجوهرية Essentialism**" النزعة المثالية في التربية، فيؤمن أصحاب المذهب الجوهري بوجود نواة معرفية مشتركة يجب نقلها إلى الطلاب بطريقة منهجية

ومنضبطة، وينصب التركيز في هذا المنظور المحافظ على المعايير الفكرية والأخلاقية التي ينبغي أن تُدرّسها المدارس، وجوهر المنهج هو المعرفة والمهارات الأساسية والصرامة الأكاديمية.

وفي الاتجاه العقلي عينه تقول **نظرية الجشطالت Gestalt** يحدث التعلم بالاستبصار في المواقف وفقاً لقوانين إدراكية عقلية تميل إلى الكلية والإغلاق والاكتمال، حيث يقوم الإدراك العقلي بإدخال تعديلات على ما تعكسه الحواس لكي يتوافق مع التصورات المقبولة عقلياً.

وفي طرائق التدريس القائمة على **الاستدلال العقلي** مثل **استراتيجية ليبمان** Lipman, Mathew (1998)، أو استراتيجية اللحوار والمناقشة، أو استراتيجية العصف الذهني Brainstorming يكون التعلم دوماً بتوليد المعارف من العقل.

2:6 الفلسفة الواقعية Realism

بينما تطرح نظرية المعرفة في الواقعية تصوراً مغايراً لمصدر المعرفة، فالتجربة هي الشكل الوحيد للمعرفة والحواس هي الوسيلة الوحيدة لها، فمنذ أرسطو، جادل التجريبيون بأن العالم الخارجي يُشكل أساسًا لانطباعات الناس، ويقبل معظمهم فكرة أن الأشياء أو الأفكار تترابط لتكوين محفزات معقدة أو أنماط ذهنية، ويُعد لوك، وبيركلي، وهيوم، وميل من بين أشهر الفلاسفة الذين تبنوا وجهات النظر التجريبية تلك (Schunk. D., 2020,7) .

وظل **المذهب الواقعي في التربية** منذ جون لوك، وفرنسيس بيكون، وديدرو، وكومينوس، وغيرهم من المفكرين والأدباء، ثم تبلور هذا المذهب على يد جان جاك روسو زعيم المذهب الطبيعى وصاحب النزعة الطبيعية فى التربية، وكان لمبادئه صدى كبير فى كل الأوساط الاجتماعية والتربوية والسياسية، وتأثر بمبادئه ومذهبه الطبيعى العديد من التربويين أمثال جوهان بستالوتزى، وفردريك فروبل، وماريا منتسورى والذين كانت لهم إسهامات فى مجال التربية تتمثل فى تغير نظم التعليم فى مجتمعاتهم.

جدول (3)

مصفوفة الفلسفات والفلسفات التربوية ونظريات التعلم والتعليم واستراتيجيات التدريس

الفلسفة	الفلسفة التربوية	نظرية التعلم	أهم نظريات التعليم	أهم استراتيجيات التدريس
المثالية نظرية المعرفة العقلية.	**المذهب الجوهري في التربية**	**الجشطالت**		**التعلم بالحوار والاستدلال العقلي، طريقة ليبمان** **Lipman, Mathew (1998)**
الواقعية نظرية المعرفة الحسية التجريبية	**المذهب الطبيعي في التربية** **جون لوك ، جان جاك روسو**	**بستالوتزي، منتسوري، فروبل**	**أحداث جاجني التعليمية التسعة** **(نُشرت عام 1965)**	**استراتيجيات موجهة من المعلم**
البرجماتية الخبرة هي مصدر المعرفة	**المذهب التقدمي في التربية** **جون ديوي** .	**نظرية واتسون السلوكية** **نظريات بافلوف وسكينر في التكييف**		**استراتيجيات متمحورة حول المتعلم** نموذج التعلم التجريبي (بفايفر وجونز، 1975)، التعلم التجريبي (كولب، 1984)، التعلم التجريبي الموجه (كلارك، 2004)، حل المشكلات: اتخاذ القرارات (جوناسن، 2011)..
		النظرية المعرفية	**نظرية أوزوبل في التعلّم الاستقبالي (1968)** **نظرية غاردنر للذكاءات المتعددة (1983)** **نظرية الحمل المعرفي لسويلر**	
		النظرية البنائية	**نظرية برونر في البنائية (1968)**	
الوجودية المعرفة وسيلة الذات لتحقيق وجودها	**الوجودية كفلسفة تربوية**	**الإنسانية**		
بحوث المخ		**الترابطية العصبية**		- مبادئ التعلم القائمة على الدماغ (جنسن، 2005 - استراتيجية التفاعل (ستابلتون وهيرومي، 2013)
النقدية احتكار الفئات الأقوى للمعرفة	**فريري وإعادة البناء الاجتماعي** .	**التعلم الاجتماعي**	يُعدّ التعلّم المجتمعي وإدخال العالم إلى الفصل	**نظرية ميزيرو للتعلم التحويلي (أواخر القرن العشرين)**

الجدول من وضع المؤلف اعتماداً على المصادر التالية:

- Atsusi, Hirumi, (2014) Grounded Strategies for Instructional Design, University of Central Florida
- Dale H. Schunk, (2020) Learning Theories an Educational Perspective, 8th. Edition, Pearson Education, Inc., pp. 5-10
- Giannoukos, G. (2024). Main Learning Theories in Education. European Journal of Contemporary Education and E-Learning, 2(5), 93-100. DOI: 10.59324/ejceel.2024.2(5).06

وكانت استراتيجية "**أحداث جاجني التعليمية التسعة Gagne's 9 instructional events** (نُشرت عام 1965) من أهم استراتيجيات التدريس المستندة إلى المذهب الواقعي خاصة فيما يتصل بالدور المحوري للمعلم بوصفه مصدر المعرفة، وتركز استراتيجيات جاجني التربوية في التدريس على بيئة صفية محورها المعلم، إذ تُحدد تسلسلًا منظمًا من الإجراءات التي يتبعها المعلم لتقديم التعليم بفعالية. وتُبرز هذه الاستراتيجيات دور المعلم في تخطيط وتنظيم وتيسير تجارب التعلم للطلاب. وانعكس ذلك على أساليب التدريس والتعلم الموجهة من قبل المعلم Teacher–Directed learning (Hirumi,2014,20-21)

3:6 الفلسفة البرجماتية Pragmatism

ثم تخرج البرجماتية من رحم الواقعية وتؤكد أن الخبرة هي مصدر المعرفة، حيث تتفاعل الذات الإنسانية بكل خصائصها الفردية المتنوعة مع الوجود بكل تنويعاته وتغيره منشئة لوناً متفرداً من المعرفة لكل إنسان.

وينشأ من البرجماتية **المذهب التقدمي في التربية Progressivism** ، فيؤمن التقدميون وزعيمهم جون ديوي أحد الآباء الثلاثة للبرجماتية بأن التعليم يجب أن يركز على الطفل ككل، بدلاً من التركيز على المحتوى أو المعلم، وتؤكد هذه الفلسفة التربوية على ضرورة أن يختبر الطلاب الأفكار من خلال التجريب النشط التجربة، فالتعلم متجذر في أسئلة المتعلمين التي تنشأ من خلال خبرة العالم، إنه تعلم نشط، وليس سلبياً، فالمتعلم هو حلّال للمشكلات ومفكر يصنع المعنى من خلال تجربته الفردية في السياق المادي والثقافي، بينما يوفر المعلمون الفعالون تجارب تمكن الطلاب من التعلم بالممارسة، ويستمد محتوى المناهج الدراسية من اهتمامات الطلاب وأسئلتهم، ويستخدم التربويون التقدميون المنهج العلمي ليتمكن الطلاب من دراسة المادة والأحداث بشكل منهجي ومباشر.

وقد استجابت بحوث التدريس المتمحور حول المتعلم **Learning centered approach** المذكورة في القسم الأول من الجدول رقم (2) للمذهب التقدمي بشكل تجريبي كما يذكر (Hirumi,2014,7-19):

- نموذج التعلم التجريبي (بفايفر وجونز، 1975)
- التعلم التجريبي (كولب، 1984)
- التعلم التجريبي الموجه (كلارك، 2004)
- التعلم بالممارسة (شانك، بيرمان وماكفيرسون، 1999)
- التعلم القائم على حل المشكلات (باروز، 1985؛ بود وفيليتي، 1997)
- حل المشكلات التعاوني (نيلسون، 1992)
- حل المشكلات: المشكلات اللفظية/القصصية (جوناسن، 2011)
- حل المشكلات: اتخاذ القرارات (جوناسن، 2011)
- حل المشكلات: استكشاف الأخطاء وإصلاحها وتشخيصها (جوناسن، 2011)
- حل المشكلات: الاستراتيجي (جوناسن، 2011)

وفي علم النفس ونظريات التعلم تتعدد الاستجابات لنظرية المعرفة في الفلسفة البرجماتية من أقصى درجات التبسيط لدى السلوكيين، إلى أعلى درجات التعقيد عند المعرفيين، والبنائيين:

- ففي **النظرية السلوكية Behaviorisms** فإن مفهوم التعلم هو نتاج سلسلة من الارتباطات بين المثيرات والاستجابات، والتعلم هو تعديل في سلوك المتعلم، والجانب الحاسم هو وصفه بدلًا من تفسيره. ج. ب. واتسون، و إ. بافلوف، و إ. ثورندايك، و ب.

ف. سكينر هم الأكاديميون الذين يدعمون هذه النظرية، والمعروفة أيضًا بالسلوكية أو التعليم الموجه.

وقد أرست أبحاث بافلوف حول ردود فعل الكلاب (بافلوف، 1992) الأساس لنظرية الاشتراط الكلاسيكي، بينما قادت تجارب واتسون على البشر إلى استنتاج أن التعلم هو عملية تكييف ردود الفعل (واتسون، 1924)، واعتقد ثورندايك أن التعلم لا يحدث إلا من خلال التجربة والخطأ، وأن العلاقة بين السبب والنتيجة وثيقة (الترابطية) (ثورندايك، 1931)، واقترح سكينر (1968) أن التعلم يمكن تحقيقه من خلال تبني سلوك يتم تعزيزه، وهو المفهوم الأساسي للتكييف الإجرائي.

والسلوكية نظرية نفسية تركز على دراسة السلوكيات القابلة للملاحظة، وكيفية اكتسابها وتغييرها من خلال التأثيرات البيئية كالمكافآت والعقوبات. وبدلاً من دراسة العمليات العقلية الداخلية كالأفكار والمشاعر، يعتقد السلوكيون أن فهم العوامل الخارجية التي تشكل السلوكيات يسمح لهم بتطوير تدخلات وعلاجات ناجحة للمشاكل النفسية. وتشمل المبادئ الأساسية للسلوكية: التعلم من خلال التجربة، والتكييف (سواء بالمكافآت أو العقوبات)، والتعزيز من خلال العواقب الإيجابية أو السلبية، والانطفاء بإزالة تلك العواقب، والتعلم بالملاحظة من خلال مراقبة الآخرين.(Giannoukos, G.,2024)

- أما في نظرية **التعلم المعرفي Cognitivism :** ينطوي التعلم على اكتساب المعرفة والمهارات من خلال معالجة التمثيلات العقلية، مثل الرموز والمفاهيم، في العقل، وكانت استجابة نماذج التعلم المعرفية واسعة، فظهرت عدة نماذج مهمة منها (Giannoukos, G.,2024) :

  - **نظرية أوزوبل في التعلّم الاستقبالي (نُشرت عام 1968)**، وتُؤكد هذه النظرية على أهمية التعلّم ذي المعنى من خلال دمج المعلومات الجديدة بفعالية في البنى المعرفية الموجودة
  - **نظرية غاردنر للذكاءات المتعددة (1983)**، وتقول أن الذكاء ليس كيانًا واحدًا ثابتًا، بل هو مجموعة من القدرات أو الذكاءات المتعددة والمتميزة. تقترح نظرية الذكاءات المتعددة أن الأفراد يمتلكون أنواعًا مختلفة من الذكاءات، يمثل كل منها طريقة فريدة لمعالجة المعلومات وحل المشكلات.
  - **نظرية الحمل المعرفي لسويلر** (طُرحت لأول مرة في ثمانينيات القرن العشرين)، وتؤكد أنه يحدث التعلم الفعال عند إدارة الحمل المعرفي بشكل مناسب، فيمكن أن يؤدي الحمل المعرفي المرتفع إلى إرهاق ذاكرة المتعلمين العاملة، مما يؤدي إلى إرهاق معرفي وإعاقة التعلم.

  ويقترح نموذج التعلم القائم على التواصل (CLT) تصميم مهام التعلم لتقليل

العبء المعرفي الزائد وزيادة العبء المعرفي الأساسي، مما يسمح للمتعلمين بتركيز مواردهم المعرفية على فهم المعلومات الجديدة ودمجها.

- بينما في **النظرية البنائية Constructivism**: وهي أيضاً مستندة إلى نظرية المعرفة البرجماتية يحدث التعلم من خلال عملية استيعاب المعلومات الجديدة في هياكل المعرفة الموجودة، وتكييف هذه الهياكل لتناسب التجارب الجديدة.

وقد استجابت **نظرية برونر في البنائية** (نُشرت عامي 1960 و1968) وأكدت على الدور الفعال للمتعلمين في بناء المعرفة والفهم الجديدين من خلال الاستكشاف والاكتشاف، بدلاً من التلقي السلبي للمعلومات. وهذا يتضمن تعليمًا يتمحور حول المتعلم، مع التركيز على الطالب كقائد لعملية تعلمه(Giannoukos, G.,2024)

4:6 الفلسفة الوجودية

والمعرفة في الفلسفة الوجودية هي وسيلة الذات لإنجاز مشروع وجودها أو ماهيتها، فالوجود يسبق الماهية، لكنه لايحددها.

الوجودية كفلسفة تربوية : انبثقت الفلسفة الوجودية التربوية من رفضٍ قاطعٍ للنهج الجوهري التقليدي في التعليم. ترفض الوجودية وجود أي مصدرٍ للحقيقة الموضوعية والمطلقة فيما يتعلق بالميتافيزيقا ونظرية المعرفة والأخلاق. وبدلاً من ذلك، يتحمل الأفراد مسؤولية تحديد ما هو "صحيح" أو "خاطئ"، "صواب" أو "خطأ"، "جميل" أو "قبيح". بالنسبة

للوجودي، لا يوجد شكلٌ عالميٌ للطبيعة البشرية؛ فلكلٍ منا حرية الإرادة في التطور كما يراه مناسبًا. في الفصل الدراسي الوجودي، تأتي المادة الدراسية في المرتبة الثانية بعد مساعدة الطلاب على فهم وتقدير أنفسهم كأفرادٍ فريدين يتحملون المسؤولية الكاملة عن أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم، دور المعلم هو مساعدة الطلاب على تحديد جوهرهم من خلال تعريفهم بالمسارات المختلفة التي قد يسلكونها في الحياة، وخلق بيئةٍ تمكنهم من اختيار طريقهم المفضل بحرية. بما أن الشعور لا ينفصل عن العقل في عملية صنع القرار، فإن الوجودي يطالب بتعليم الإنسان بكامله، وليس فقط عقله. تركز الأساليب الوجودية على الفرد. التعلم ذاتي الوتيرة، وموجه ذاتيًا، ويتضمن قدرًا كبيرًا من التواصل الفردي مع المعلم، الذي يتواصل مع كل طالب بانفتاح وصدق.

وفي هذا الاتجاه ظهر **نموذج التعلم الإنساني**، وهو يستند إلى حركة فلسفية وثقافية تُعلي من شأن كرامة الإنسان وإمكاناته على حساب السلطة الدينية أو الخارقة للطبيعة، ويؤمن الإنسانيون بأن الإنسان قادر على عيش حياة ذات معنى وإنجاز من خلال العقل والتفكير النقدي والحرية الفردية، وقد أثر هذا المنظور في الثقافة الغربية والفن والأدب والسياسة والتعليم، بالتأكيد على قدرة الإنسان وإنجازاته وتقدمه، وتشجع الحركة الإنسانية الأفراد على المشاركة الفعالة في تشكيل حياتهم ومجتمعاتهم ، يمكن تحليل منظور الحركة الإنسانية للتعليم إلى عدة مبادئ أساسية : (Giannoukos, G.,2024)

أولاً، تؤكد على مفهوم الإرادة الحرة، مما يعني أن لكل فرد حرية اتخاذ خياراته.

ثانياً، تؤمن الإنسانية بالخير الفطري في الإنسان، مما يشير إلى أن كل إنسان طيب بطبيعته ويرغب في الأفضل لنفسه وللآخرين.

ثالثًا، تُقرّ بأهمية المشاعر الإيجابية في عملية التعلّم، إذ إنّ المشاعر والعقل مترابطان.

رابعاً، تؤكد النزعة الإنسانية على أنّ الدافع الذاتي سمة فطرية في الإنسان، تدفعه للسعي نحو أن يصبح أفضل نسخة من نفسه.

أخيراً، تؤمن بأن التعلم عملية شاملة تتضمن تكامل المجالات المعرفية والعاطفية والحركية، ويتم تيسيرها من خلال بيئة تعليمية داعمة ومحفزة

5:6 بحوث المخ:

أما حركة البحوث الترابطية العصبية فقد طرحت مفهوماً جديداً للتعلم : فتؤكد هذه النظرية، التي طورها علماء النفس مثل ديفيد روميلهارت وجيفري هينتون، على دور الشبكات العصبية والتمثيلات الموزعة في التعلم. ووفقًا لنظرية الترابطية، ينطوي التعلم على تقوية أو إضعاف الروابط بين الخلايا العصبية في الدماغ، مما يؤدي إلى تكوين أنماط معقدة من النشاط تمثل المعرفة والمهارات.(Giannoukos, G.,2024)

وقد استجابت **بحوث التدريس** لهذا الاتجاه كما يرصد (Hirumi,2014,23) فتوالت البحوث والكتابات الكتابات ومن أهمها:

- مبادئ التعلم القائمة على الدماغ (جنسن، 2005)
- مبادئ التعلم الطبيعي (كين، كين، ماكلينتيك وكليمك، ٢٠٠٥؛ كين وكين، 1997)
- استراتيجية التفاعل (ستابلتون وهيرومي، 2013)
- ستابلتون وهيرومي،(2011؛ هيرومي، أتكينسون، وستابلتون، 2011)

6:6 المدرسة النقدية

هي اتجاه فلسفي ولد من رحم الماركسية وتناولها بالنقد، ويرى أصحابه أن الوجود الاجتماعي يعكس محاولة الفئات الأقوى احتكار المعرفة للسيطرة على الفئات الأضعف، ووسيلة المجموعة الأخيرة للتحرر من هذا التفاوت هي نقد الوضعيات المتفاوتة وتأويلها.

فلسفة فريري التربوية وإعادة البناء الاجتماعي

رأى فريري التدريس والتعلم كعملية استقصاء يجب على الطفل من خلالها ابتكار العالم وإعادة ابتكاره. بالنسبة لأنصار إعادة البناء الاجتماعي ونظريات النقد، يركز المنهج الدراسي على تجربة الطالب و اتخاذ إجراءات اجتماعية لمعالجة المشكلات الحقيقية، وتُعدّ استراتيجيات التعامل مع القضايا الخلافية (خاصة في الدراسات الاجتماعية والأدب)، والبحث، الحوار، ووجهات النظر المتعددة، من بين المحاور الرئيسية.

1:6:6 نموذج التعلم الاجتماعي

ويستند إلى فلسفة التحرر، ويرى أن النمو النفسي للأفراد يتأثر إلى حد ما بالموجهين في حياتهم، بمن فيهم مقدمو الرعاية والمعلمون، بالإضافة إلى ذلك، تُسهم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والثقافية في التطور الشخصي لمعتقدات الأفراد وقيمهم. وبالتالي، تُؤكد هذه النظرية على تأثير الأقران والموجهين على التعلم الفردي، فضلًا عن أهمية مواقف الناس ومعتقداتهم الثقافية في تشكيل تجاربهم التعليمية(Giannoukos, G.,2024)

2:6:6 نظرية ميزيرو للتعلم التحويلي (أواخر القرن العشرين)

يرى أن التعلم ليس مجرد اكتساب معلومات أو مهارات جديدة، بل هو عملية عميقة لتحويل وجهات النظر. يتضمن التعلم التحويلي فحصًا نقديًا لمعتقدات الفرد وافتراضاته ووجهات نظره، وإعادة تقييمها في ضوء المعلومات أو التجارب الجديدة.

1. توجيه كل من المقولات الفلسفية ونظريات واستراتيجيات التدريس لمداخل التقييم :

كما سبقت الإشارة، تستند نظريات التعلم الرئيسة في علم النفس التعليمي إلى خلفيات فلسفية واضحة توجهها وتصوغ مقولاتها وافتراضاتها:

- فالنظرية السلوكية بتنويعاتها تنطلق من تصور برجماتي يصف الوجود بالتعدد والتنوع، ويصف البشر بالصفة عينها، ويفترض فيهم القدرة على الاستجابة المستمرة للتغير الطارئ على ذلك الوجود باستمرار، ومحاولة التكيف مع ذلك التغير من خلال تعلم الاستجابات الناجحة للمثيرات.
- ونظرية الجشطالت تتأثر بكل من مقولات الفلسفة المثالية حول عالم الموجودات المكتملة المثالية، والتي ينزع الإدراك الإنساني المسلح بالحواس إلى إسباغ ذلك الاكتمال والمثالية على ما تشعر به الحواس وترصده، كما أنها أي نظرية الجشطالت، تتفاعل بقوة مع مقولات الفلسفة الوجودية والظاهراتية كما أشرنا سابقاً.

ولقد شاع إعداد المعلمين على أسس التربية السلوكية خلال عقد السبعينيات وبداية الثمانينيات، وكانت التربية على أساس الكفايات Competencies Based Education من أبرز الحركات المعبرة عن هذا الاتجاه، وهي التي وضعت للتعليم أهدافا محددة بدقة، وتدور حول تمكن الفرد من المهارات والمعارف الأساسية اللازمة لممارسة الحياة أو لمزاولة عمل معين.

وكان من الطبيعي أن تزدهر معها حركة للقياس والتقويم تعتمد على أسلوب الاختبارات العامة المقننة Formal Tests بهدف التحقق من اكتساب المتعلمين

للكفايات المستهدفة، وقياس مدى تمكنهم منها، والحكم من خلال النتائج على مدى نجاح برامج التعليم ومناهجه .

وهكذا كانت الاختبارات جاهزة لتلبية الحاجة الملحة للقياس في ظل المد السلوكي الكبير، خاصة وقد ساعد السياق الثقافي الأمريكي على ازدهار حركة القياس النفسي منذ الأربعينيات والخمسينيات عندما اجتاحته حمى اختبارات الذكاء (Gardner, 1999,91)

ويمكن القول بأن تزايد الطلب على تسويق الاختبارات في هذه الفترة، قد دفع مجتمع القياس Testing Society إلى تلبية الاحتياجات البرجماتية على حساب استيفاء الالتزامات المنهجية والأكاديمية، والتي كان من شأنها أن تخضع تلك الموجة السلوكية لمزيد من النقد بهدف الحد من مغالاتها في تفتيت مفهوم التعلم، ومن تقديسها المبالغ فيه لمنحنيات التعلم الخطية Linear Curves of learning ، ومن نزعتها المتطرفة في تصنيف المواد الدراسية تصنيفا هيراركيا تحتل العلوم والرياضيات قمته لكونها تخضع بسهولة لقياس التحصيل، وتأتي الإنسانيات في المراتب الدنيا منه لكونها تستعصي على ذلك النوع من التقييم (Gardner, 1999,93)

وتشير الكتابات الناقدة إلى المأزق الفلسفي الذي تعرض له السياق التربوي في إنجلترا والولايات المتحدة من جراء انتشار هذا الشكل من الاختبارات غير السياقية DE contextual، ذات المعايير الموحدة والقابلية للتطبيق على قطاعات واسعة من الأفراد .. خاصة وقد ساهمت ظروف المنافسة العالمية في الثمانينيات وما سمي بأزمة الفاعلية Crisis of Effectiveness في جعل ذلك السياق ينقاد بشكل غير متوازن وراء ذلك الشكل من التقييم Assessment على حساب مفهوم التقويم : Evaluation

فقد استسلم السياق التعليمي البريطاني ذو التاريخ الأيديولوجي العريق للتأثير الجارف للعوامل الاقتصادية أواخر الثمانينيات، عندما واجه أزمة مزدوجة تمثلت في نقص الاستثمارات الموجهة للتعليم من ناحية، وفي عجزه عن تحقيق مكانة متقدمة

في منافسته مع النظم التعليمية العالمية من ناحية أخرى ، فوجد هذا السياق مخرجا من أزمته في تبني مبدأ المحاسبية، وما استلزمه من قياس لفاعلية المؤسسات التعليمية، من خلال التقييم المستند إلى المخرجات Outcomes Based Assessment ، مما أوجد واقعاً يتناقض مع ليبراليته المعهودة، ويرسخ مفاهيم غريبة على فلسفته الاجتماعية (Slee, R., Weiner G., and Tomlinson, S.,1998).

وشكلت أزمة المنافسة مع الاقتصاد والتعليم الآسيويين عامل ضغط إضافي على التعليم الأمريكي ، يضاف إلى ما كان قد سبقه من ضغوط إبان الحرب الباردة، ليجد مدخل التقييم المستند إلى المعايير الموحدة والاختبارات العامة قبولاً وانتشاراً واسعين، مما شكل هاجساً مخيفاً لدى الغيورين على الروح الفردية المميزة للثقافة الأمريكية، وما اتسمت به دائماً أساليب التقويم من توجيه الاهتمام إلى فكرة السياقية، ورفضٍ شديد للأشكال الموحدة في التمدرس والتقييم Uniform View of Schooling and Assessment (Gardner, 1999,95)

وبوصفه جزءاً من السياق التربوي، اعترت عمليات إعداد المعلم خلال حقبتي السبعينيات والثمانينيات الموجات السلوكية نفسها، فقد سادت حركة إعداد المعلمين على أساس الكفايات Competencies Based Teacher Education حيث تمحورت البرامج وأساليب تقييم الطلاب المعلمين حول الكفايات المعرفية والتدريسية والإدارية والتكنولوجية، ثم ما لبثت بحوث التدريس الفعال Effective Teaching Researches أن طورت المعرفة المهنية Professional knowledge Base المستمدة من البحوث الإجرائية التي يجريها المعلمون والباحثون التربويون، مما ساهم في الربط الوثيق بين المفاهيم الثلاثة: التدريس، والتعلم، والتقييم في مثلث عضوي واحد، بعد أن طال التركيز على مفهوم التدريس وحده في برامج الإعداد على أساس الكفايات .

وقد نمت حركة التدريس الفعال وازدهرت أيضا في ظل مناخ المنافسة وأزمة الفاعلية المشار إليهما، الأمر الذي عزز من موقف مفهوم التقييم على حساب المفهوم المشكل للتقويم

وبوجهٍ عام، يمكن إجمال النقد الذي واجهته النزعة السلوكية في التقييم في النصف الثاني من الثمانينيات وطوال التسعينيات في اتجاهين رئيسيين:

- الأول ، يتضمن الانتقادات التي تدخل في باب علم اجتماع المعرفة النقدي ، حيث وظفت أفكار بيير بوردو Bourdieu حول العنف الرمزي symbolic Violence الذي تمارسه الفئات الاجتماعية الأقوى ضد الفئات الضعيفة، من خلال فرض معاييرها وتصوراتها عليها، ممثلة فيما يمكن تسميته ب " خطاب التقييم Assessment Discourse ، وهو الخطاب الذي يحاول إضفاء الطابع الموضوعي علي ما يمارسه من معيارية انتقائية (Anderson, 1997) .
- والثاني يربط بين حساسية حالة الأزمة التي مرت بها المجتمعات الغربية في الثمانينيات، بما ترتب عليها من سعي نحو إعادة التكيف الهيكلي Socio Economic Structural Adjustment، وما تلاه من إرهاصات لتشكيل النظام العالمي الجديد في ظل العولمة .. وبين ما اعترى النظم التعليمية فيها من أزمات تتعلق بالتقييم، محذرين من خطورة أن تتحكم جماعات المصالح في مسار الإصلاحات الهيكلية في التعليم، عن طريق ما تفرضه من أهداف ومخرجات للتعليم، ومعايير للتقييم، لا تعبر في حقيقتها إلا عن مصالحها وعن تصوراتها لما يجب أن تكون علي صورة المستقبل (Owen, 1997) .

فما نمارسه يومياً من تقييم للتلاميذ والمدارس والمعلمين والإدارة المدرسية والمناهج ما هو في حقيقته إلا تعبير من الجماعات والفئات والقوى التي وضعت تلك البنى والنظم عن تصوراتها وقيمها ومعاييرها، أو

بالأحرى عن أيديولوجيتها التي تستهدف إعادة إنتاج الواقع الاجتماعي المحقق لمصالحها(Owen, 1997)

ويرى بعض النقاد، أن تدخل العوامل السياسية كان السبب المباشر وراء استبدال مصطلح التقييم بمصطلح التقويم، فقد حرصت التقارير الحكومية على اختزال المعنى العميق والمعقد للتقويم، والقفز على ما يتطلبه من تحليلات عميقة لكافة القوى والعوامل التي تقف وراء الظاهرة، والاكتفاء بما يمكن أن تعطيه المؤشرات الظاهرية والكمية منها بوجه خاص من دلالات سريعة، رغبة منها في إحكام قبضتها المحاسبية، وفي مواجهة المنافسة المستعرة مع النظم الأخرى (Cullingford, 1997,3).

فالتقويم يستلزم التقييم بالضرورة، ولكنه يتجاوزه إلى رصد كفاءة وفاعلية العناصر الهيكلية العميقة، واستبدال التقييم بالتقويم لا يمكن أن يعطي دلالات هيكلية عميقة، بل يعطي استنتاجات ومؤشرات سهلة التعيين والقياس، .. وهكذا أسهمت صعوبة استيفاء الشروط الكاملة للتقويم في إعطاء المبررات الكافية لشيوع استعمال مفهوم التقييم بدلا منه، ثم ساهمت العوامل السياسية في تحويل الأخير إلى دوجما Dogma يصعب العمل على نقدها وتغييرها، كما ساهمت في تحويل المنظمات التي تضع معايير التقييم ومن يقف وراءها من قوى اجتماعية إلى مراكز للتحكم عن بعد (Cullingford, 1997,7).

أما الوجه الثاني من أوجه النقد ، فهو قائم على ما حدث من تطور في بحوث علم النفس، وعلى تحول الاهتمام عن أفكار بينيه Binet حول قياس القدرات العقلية وبناء الاختبارات والمقاييس ، إلى أفكار بياجيه Piaget حول النمو والنضج باعتبارهما عمليتان نوعيتان معقدتان يصعب قياس ما يطرأ عليهما من تقدم من خلال الأساليب التقليدية للقياس والاختبار .

فقد انتقد أصحاب النظريات المعرفية Cognitive Theories تركز التقييم في تلك الفترة على شكل واحد من أشكاله هو شكل الاختبار Formal Testing، وإهماله للتقييم المستند إلى وضع الفرد داخل السياق الواقعي المعتاد Assessment in Context كما هي الحال في التلمذة الصناعية Apprenticeship مثلاً ، أو في ما يسمى بفترة الامتياز Internship ، مما يعطي دلالات ومؤشرات قاصرة لا تؤدي إلى تقييم دقيق لمدى ما تحقق من تعلم (Gardner, 1999,90)

وبالتالي فإن الاختبار يحقق هدفا واحدا من الهدفين الرئيسيين للتقييم وهو التقييم التكويني Formative Assessment ، بينما يغيب الهدف الثاني للتقييم وهو التقييم الإجمالي Summative Assessment الذي يعطي صورة أو حكماً عاماً وشاملاً على ما تحقق من تعلم لدى الفرد، وليس فقط على واحدة أو أكثر من المهارات أو القدرات العقلية .

ويتهم المعرفيون السلوكيين بتحويل التعلم إلى صورة متذررة Atomized لا يمكن معها توجيه الاهتمام أثناء التقييم إلا إلى القليل من جوانب التعلم، علاوة على حتمية تصميم الموقف الاختباري بحيث يصبح خارج السياق Out of Context Questions ، وبأن اهتمام الاختبار لا ينصرف إلى النموذج من التفكير الذي يقع لدى المتعلم بين كل من عمليتي إدراك المثير وحدوث الاستجابة، فيتأصل بذلك التعلم الروتيني Rot Learning القائم على تكرار الاستجابات الصحيحة، على حساب التعلم بالفهم، كما يتأصل مفهوم من أكثر المفاهيم خطورة، هو مفهوم "التدريس من أجل اجتياز الاختبارات Black, Teaching for Testing) .1999)

1:7 التقييم البديل وضرورة تغيير الذهنية :

كما سبق، حفلت الأدبيات الإصلاحية في مجال التقويم أواخر الثمانينيات وأوائل التسعينيات بالعديد من المصطلحات الجديدة، والتي تميزت في مجملها بالتخلي عن المعنى المركب للتقويم Evaluation ، وتبني المعنى المباشر البسيط للتقييم Assessment ، ومن هذه المصطلحات :(Marzano, et.al.,1993)

- التقييم البديل Alternative Assessment للدلالة على كل ما هو مغاير لما كان مستخدما من أساليب تقليدية للاختبار، خاصة تلك التي تتطلب الاختيار من بين استجابات سابقة التجهيز (الاختيار من متعدد) .

- كما ذاع مصطلح التقييم الحقيقي Authentic Assessment، للدلالة على تلك الأنشطة والمواقف التي ينخرط خلالها المتعلم في تطبيق ما حصله من معارف ومهارات بشكل يحاكي ما يحدث، أو ما يتوقع أن يحدث، في مواقف الحياة الحقيقية.

- أما مصطلح " التقييم المستند إلى الأداء Performance Based Assessment" فهو يشير إلى ذلك التقييم الحقيقي الذي تتحدد فيه المهام Tasks وما يتطلبه إنجازها من أداءات Performances موصفة بشكل تفصيلي، بما يسمح بملاحظة المتعلم أثناء القيام بأدائها، مطبقا وموظفا لما تعلمه من معارف، سواء تعلمها بالتحصيل المباشر، أو من خلال التعلم البنائي Constructive Learning عندما يشرع في بناء إدراكات وعلاقات جديدة تربط بين ما تعلمه من حقائق ومفاهيم، ويتمكن من اتخاذ القرارات السليمة والتغلب على ما تتضمنه المهام المطلوبة من مشكلات .

وترصد الكتابات المتخصصة أنه لم يحظ تجديد تربوي بمثل ما حظي به مدخل التقييم المستند إلى الأداء من اهتمام وترحيب ، يذكر (1994 .Guskey R) منها سببين:

- أولهما يتصل بما بلغه علم النفس المعرفي من تقدم في مجال تحليل ما يطلق عليه " التعلم المركب Complex Learning "، والحاجة الماسة إلى قياس جوانب وأبعاد ذلك التعلم بصورة وافية وموضوعية .

- وثانيهما يعود إلى مناسبة الظرف الذي يطرح فيه هذا المدخل البديل، حيث يسود مفهوم المحاسبية Accountability ، و بالتالي فقد أدرك الباحثون خطورة ومحدودية الاختبارات الموضوعية وأسئلة الاختيار من متعدد على جودة التعلم، حيث ينحرف المعلمون بأساليبهم التدريسية نحو التركيز على المهارات الأساسية التي تقيسها مثل تلك الاختبارات، سعياً وراء النسب المئوية العالية للنجاح .

ويضيف (Marzano, et.al.,1993) مجموعة أخرى من الأسباب التي ساعدت على انتشار مدخل التقييم المستند إلى الأداء خلال السنوات الأخيرة من القرن الماضي، منها:

- ما شهدته أهداف التربية من تغير كبير في طبيعتها بشكل عام ، سواءً على مستوى الوثائق الرسمية للحكومات (مثل التقارير الرئاسية الأمريكية حول حالة التعليم وأهدافه ، ومنها تقرير أمريكا 2000 في عهد الرئيس جورج بوش الأب)، أو حتى على مستوى الخطاب الشائع في أوساط المنظمات المهنية والمجالس الوطنية لاعتماد برامج التعليم، حيث استبدلت الأهداف المتواضعة التي كانت نتاجا للفكر التربوي في السبعينيات ، وما تلاها مثل حركة الكفايات Competencies Based Education ، ذات الأهداف الأقل طموحا ، والتي كانت تسعى إلى إكساب المتعلمين الحد الأدنى من المهارات .. استبدلت بهذه الأهداف أهداف أخرى أكثر طموحا ، تتطلع إلى بلوغ أعلى ما يمكن بلوغه من مستويات الامتياز في التعليم والتعلم ، الأمر الذي استلزم وضع آلاف المعايير التفصيلية والتوصيفات الدقيقة للأداءات المستهدفة ، أو ما يعرف بحركة مخرجات التعلم Learning Outcomes

- ما سبق الحديث عنه من تقدم في ميدان علم النفس التربوي ، حيث أفسحت السلوكية التي شخصت التعلم بوصفه مجموعة منفصلة من القدرات والمهارات .. أفسحت الطريق لنماذج التعلم البنائي، ودعمتها بحوث التدريس الفعال Effective Teaching، الأمر الذي أوجد رابطة عضوية قوية بين كل من التدريس والتعلم والتقييم .

- محدودية الأساليب التقليدية في التقويم، وصعوبة ترجمة ما ينتج عنها من مؤشرات وبيانات إلى معلومات ذات مغزى في مجال تقييم الأداء، خاصة في ظل حركة فاعلية المدرسة واعتماد مبدأ المحاسبية المشار إليه سلفاً .

وبالطبع ، كانت المهمة الأولى للداعين إلى المدخل الجديد هي تغيير الذهنية التي رسخت لدى المربين على مدى عقود بشأن فلسفة التقويم، منطلقين من مقولة كالفن Kelvin عالم الفيزياء البريطاني الشهير بأنه " لا يمكن بحال أن تحل مشكلة ما اعتماداً على نفس الإدراكات التي كانت في تفاقمها"، وكذلك مقولة آينشتين Einstein بأنه "من البلاهة أن نكرر الفعل نفسه مراراً بينما نتوقع نتائج مختلفة ".

فقد كانت ذهنية التقويم السائدة من قبل ، أو لنقل النموذج النظري Paradigm الذي يستند إليه، تعتمد على فكرة أنه " إذا ما لم نستطع قياس شيء ما، أو التعبير عن قيمته بصورة كمية، فإن المعرفة التي نمتلكها عنه معرفة غثة "، وعليه فقد انطلق المربون لقياس الإنجاز والتحصيل من خلال اختبارات أقصى الأداء وأسئلة الاختيار من متعدد ، كما انطلقوا لقياس فاعلية المنظمات التعليمية من خلال المعدلات والنسب المئوية ، مثل كثافات الفصول، ونسب المعلمين إلى الطلاب، والنسب المئوية للنجاح .. وغيرها في مسار خطي مما جعل التقييم عملية ختامية، بينما أغفلت سبل التقييم التي ترتبط بالحياة الواقعية والتي تقيس أداءات الأفراد في مواقفها ذات الطبيعة المركبة غير الخطية (Coast , L., and Kallik B., 1995).

وقد اهتم أصحاب الاتجاهات البنائية في التعليم والتعلم بمسألة تغيير الذهنية التقويمية لدى المربين، اعتماداً على أفكار بياجيه Piaget حول شعور المربي بعدم التوازن في ظل النموذج النظري الراهن، ورغبته في بناء نموذج آخر بديل، وما يولده ذلك الشعور من دافعية عالية تساعده على التخلي عن أساليب طالما اتبعها هو كما اتبعها السابقون من قبله، كما تساعده على دعم ما يبتدعه من أساليب جديدة، وعلى المثابرة في تطويرها إلى أن تصبح قادرة على الصمود بوصفها معرفة مهنية رصينة .

وفي هذا الإطار يقترح باركر Barker J وهو واحد من المهتمين بفكرة تغيير الذهنية، يقترح سيناريو بنائي Constructive Scenario يمكن تطبيقه في تحسين ممارسات المعلمين، أو استبدال ما يستندون إليه من قناعات وإدراكات توجه تلك الممارسات بأخرى جديدة، حيث يبدأ المعلم بالتساؤل حول ما إذا كان التعلم الذي يتيحه لتلاميذه من خلال المنهج هو تعلم حقيقي بالفعل، وما إذا كانوا سيجنون منه فوائد ملموسة في حياتهم الواقعية، ثم تأتي المرحلة التالية مع محاولة اقتراح مواقف وخبرات بديلة للتعلم وأساليب مناسبة لتقييم مدى جودتها وفاعليتها، ثم إجراء البحوث الكفيلة باختبار النماذج أو الطرق المقترحة، ورصد ما بينها وبين كافة العوامل والمتغيرات من علاقات، ومن ثم بناء ذهنية مهنية جديدة صالحة للتعميم (Coasta , L., and Kallik B., 1995).

وهكذا تتناغم فكرة تغيير الذهنية كما يوظفها المتحمسون لمدخل التقييم المستند إلى الأداء مع الأفكار المعاصرة لها عند كتاب التنمية المهنية، منذ شون، و إليوت J. Elliot، ومن بعدهما كتلبات أوسترمان وكوتاكامب Osterman K. & Kottkamp R حول أهمية ممارسة التفكر Reflection في تحسين الممارسة المهنية للمعلم، وحول دور بحوث الفعل التي يجريها المعلمون في إنتاج معارف مهنية جديدة.

2:7 التعلم الحقيقي Authentic Learning

كما سبق ، غالباً ما يوجه النقد إلي ما تقوم به مؤسسات التعليم باعتباره لوناً من ألوان الانفصال عن الحياة الواقعية، حيث تختلف مواقف التعلم ومضامينه اختلافاً كبيراً عن تلك التي يواجهها الأفراد خارج أسوارها، وحيث تقدم لهم المعارف والمهارات مجزأة في سياقات مصطنعة .

وفي المقابل يشير مصطلح التعلم الحقيقي إلى ذلك السياق التعليمي الذي يربط ما يقدم إلى المتعلمين من معارف ومهارات بالمواقف الحقيقية للحياة وما تتضمنه من مشكلات، كما يشير إلى تركيز ذلك المدخل على المهام والأعمال التي يتوقع أن يضطلع بها المتعلمون حال انخراطهم كأفراد راشدين ومهنيين ممارسين في ميادين العمل، وهي المهام التي تتطلب مستويات راقية من مهارات التفكير، كالقدرة على ترتيب الأولويات، والتواصل والتعاون مع الآخرين، واتخاذ القرارات المناسبة لحل المشكلات، والعمل تحت ضغط وغيرها مما لا يمكن لأساليب التقويم التقليدية أن تقيسه (Mc Brien J., and Brandet, S.,1997)

ويرتكز التعلم الحقيقي إلى مدخل التقييم الحقيقي Authentic Assessment، حيث تختلف الاهتمامات والقضايا اختلافا بينا عنها في المداخل التقليدية في التقويم، فبدلاً من أن يصبح التساؤل الرئيسي هو: هل أجاب المتعلمون إجابات صحيحة عن أسئلة الاختبار ؟ تثور تساؤلات أخرى مختلفة حول :(Huba, E., and Freed, E.,2000)

- هل استطاع المتعلمون إظهار ما نتوقعه منهم كأفراد متعلمين ، خاصة إذا ما كانوا بصدد التخرج من الدراسة الجامعية ؟

- هل استطاعوا جمع وتقويم المعلومات الحديثة، والتفكير بشكل ناقد، والتعليل، وحل المشكلات ؟
- هل استطاعوا التواصل فيما بينهم بشكل جيد، وهل اكتسبوا المهارات الأساسية في الحوار والمناقشة ؟
- هل عكست مناقشاتهم وما توصلوا إليه من أحكام فهما عميقا للأمور ؟
- هل عملوا مع الآخرين بصورة تعكس حرصهم على الإنتاجية والإنجاز، وهل اتسمت علاقاتهم بالاحترام ؟
- هل امتلكوا خصائص تمكنهم من تحقيق الأهداف بعيدة المدى في حيواتهم مثل المثابرة والقدرة على إدارة الوقت .. وغيرها ؟

وهكذا لا تصبح الأساليب التقليدية في التقييم مثل الاختبارات القائمة على التذكر، واختبارات الاختيار من بين الاستجابات المتعددة للتأكد من تحقيق ذلك التعلم، أو للإجابة عن ما سبق من تساؤلات، ويصبح من الضروري أن يتم الارتكاز إلى مداخل بديلة للتقييم تستند إلى الأداء .

فالتأكد من كون المتعلم قد حصل قدراً معيناً من المعارف، أو اكتسب بعضاً من المهارات والاتجاهات، لا يعني بالضرورة أنه، أي المتعلم ، سوف يفيد مما تعلمه بشكلٍ تطبيقي في مواقف حياته اليومية، بل يعني فقط أنه حصلها واكتسبها قبل وأثناء خضوعه للتقييم والاختبار، بينما يختلف الأمر إذا ما كانت عملية التقييم متضمنة إنجاز مهام معينة تحاكي وتماثل تلك المواقف الحياتية، وإذا كانت تلك المهام مخططة ومصممة وفقاً لتحليل دقيق لما تقتضيه تلك المواقف من أداءاتٍ فعلية، بمعنى أن تصبح كلتا العمليتين: التعلم والتقييم مستندتان إلى توصيفٍ دقيق للأداء الذي يرجى أن يؤديه المتعلم فيما بعد .

الفصل الثانـي

فلسفة التعلم ونظرياته واستراتيجياته على ضوء الفلسفة المثالية

الفصل الثاني:

التعلم ونظرياته واستراتيجياته على ضوء فلسفة المثالية

في الفصل الأول تناولنا البنية المعرفية للعلوم، وترتيب عناصرها بداية من الحقائق عند القاعدة، ثم تعلوها المفاهيم، وتعلوا المفاهيم المبادئ والقوانين، ثم تتربع النظريات على القمة لتوجه كل ما دونها من مكةنات الهرم المعرفي توجيها فلسفيا نحو فهم الظواهر التي يدرسها اعلم وتوقعها والتدخل فيها.

كما أشرنا إلى تأثر النظريات العلمية بالمقولات الفلسفية في المباحث الفلسفية المتعددة وهي: مبحث الوجود، ومبحث المعرفة، ومبحث الإنسان وغيرها، ما يجعل العلم موجها بالفلسفة، وهو أمر أكثر وضوحا في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ومنها العلوم التربوية، حيث تتعدد النظريات على قمة كل علم منها بتعدد التوجهات الفلسفية لكل نظرية، بينما توجه الفلسفة الواقعية وحدها كافة نظريات العلوم الطبيعية.

وفي هذا الفصل سوف نعرض لتفرع شجرة المعرفة التربوية بداية من جذورها في نظرية المعرفة في الفلسفة المثالية، ثم تكاملها مع نظرية التعلم بالإدراك الكلي (الجشطالت) مع تبيان خلفياتها الفلسفية وعلاقتها بالمثالية من وجهة نظر الكتاب، وانتهاءً باستراتيجيات تعليم الفلسفة وتعليم الرياضيات البحتة وعلاج صوبات التعلم بالجشطالت، بوصفها أمثلة لتطبيقات نظرية المعرفة المثالية.

1. البنية المعرفية لفلسفة التربية المثالية[1]

لابد بدايةً من التأكيد على كون مجال الفلسفة يتفرد ببنيةٍ مغايرةٍ في طبيعتها لبنية العلم، خاصـــةً عند قاعدة الهرم حيث "الحقائق الجزئية البســيطة" و"المعلومات" المؤكدة

[1] لمزيد من التفاصيل حول فلسفة التربية المثالية، يمكن الرجوع إلى:

- سعيد اسماعيل علي (2022)، الموسوعة العربية لفلسفات التربية، الكتاب الثاني "التربية المثالية"، القاهرة، صص 95-107، صص 204-207
- محمد عبد الخالق مدبولي (2023) تصميم بحوث أصول التربية (كتاب إلكتروني)
https://archive.org/details/20230817_20230817_1545

تجريبياً في حالة العلم، والتي تقابلها التأملات النازعة إلى التجريد والذاتية في الفلســـفة، وإن كانا يتشـــابهان (الفلســـفة والعلم) في هيكلية الطبقات الأعلى من ذلك الهرم حيث "المفاهيم"، ومن فوقها "المبادئ" و"المســلمات"، و أخيراً "التصــورات الفلســفية الشــاملة للوجود والإنسان والمعرفة.." أو "النظريات العلمية" عند القمة.

وعلى الدارس لفلسفة التربية أو الباحث فيها أن يضع تلك البنية واتساقها المنطقي أمام ناظريه عند تصــميم بحثه، وأن يُعيّن موضــع الإشــكال أو التناقض الذي يُعنى به البحث من تلك البنية، والذي يترتب على اختياره المسار التحليلي أو التركيبي أو كلاهما معاً الذي سوف تسير فيه خطوات الدراسة والبحث.

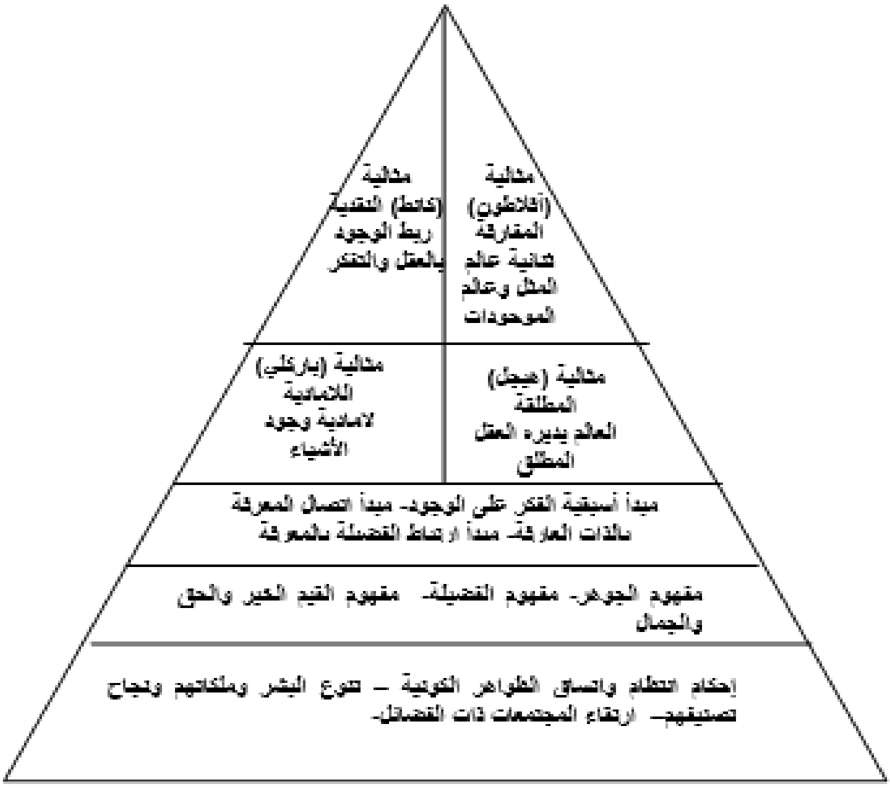
ومع تعدد الاتجاهات الفلســفية الكبرى تتعدد **مضــامين** البنى المعرفية لفلســفات التربية التي طرحتها أو تم اســتخلاصــها منها، لكن هذه الاتجاهات تشــترك في **هيكلية** وتراتبية تلك البنى، ما يرتب على الباحث مســـؤولية تحري الاتســـاق الفكري بين تلك المضامين، بعد أن تحرى ما بين مستوياتها من اتساق منطقي في الخطوة السابقة.

يتقاسم قمة الهرم في فلسفة التربية المثالية تصوران شاملان لكلٍ من الوجود والمعرفة والطبيعة الإنسانية، الأول قديم ينسب إلى (أفلاطون) وتلاميذه ما قبل الميلاد، ويدور حول ثنائية الوجود بين عالم المثل وعالم الوقائع، والآخر وسيط طرحه (كانط) متأثراً بمبدأ (ديكارت) في ربط الوجود بالعقل والتفكر.

وتتفق المثاليتان في كونهما مذهبان في المعرفة، لأنهما يريان أن لا شئ في الموجودات إلا ويمكن أن يكون متعقلا. وكلتاهما لا تريد أن تكون مذهبًا وجوديًا، يقنع بملاحظة ما هو كائن وحاصل، ويقتصر على وصف الأشياء كما تبدو للناظر، بل كلتاهما مذهب مثالي، يرسم الأشياء بحسب ما حقه أن يكون، ويريد أن يصل إلى جوهر الأشياء وأصلها.

وفي مستوى المبادئ العامة يأتي في المقدمة مبدأ "أسبقية الفكر على الوجود" ليؤطر كافة العلاقات بين القيم والمفاهيم المجردة المدركة عقلياً، وبين الوقائع والموجودات المحسوسة التي تسعى إلى الاكتمال، ويجعل من عمليات التربية ومناشطها سعياً من

الإنسان إلى استكمال الخصائص والسمات والفضائل المرسومة والموصوفة سلفاً وفق تصنيف حتمي للبشر وفقاً لفضائل النفس وقواها الثلاث الكبرى. وفي مستوى المفاهيم تحتشد طائفة منها في مقدمتها مفهوم "الجوهر" الذي يكمن داخل ووراء كل فكرة وكل موجود، ومفهوم "الفضيلة" الذي يمثل غاية كل سلوك.



شكل رقم (8)

البنية المعرفية للفلسفة المثالية

وعند سفح الهرم وقاعدته تقبع ملايين الحالات المثيرة للتامل والتفكر من الموجودات والبشر والسلوكات التي يفارق وجودها الحسي جوهرها المكنون، والتي تتعالى مُثلها المُتصورة بالعقل على إدراكها بالحواس، وتخفق في سعيها نحو بلوغ الكمال، والتي تمثل ظواهر ومشكلات بحثية تقتضي **تحليل** التصورات المجردة والنزول بها إلى عالم الوقائع،

أو **إعادة تركيب** العناصر المرصودة حسياً وفقاً للمُثل التي أوجدتها كما يوضح (الشكل رقم 8)

ونظرا لتأثر عمليات صياغة النظريات العلمية بالمقولات الفلسفية التي يعتقد في صدقها أصحاب كل نظرية وفقا لـ(إيان كريب) تتعدد تطبيقات فلسفة التربية المثالية في كثيرٍ من العلوم التربوية الناشئة عن تقاطع العلوم المختلفة مع مجال التربية، وتتخذ بنية تلك التطبيقات شكلا هرمياً أيضاً في كل علم منها، فمثلاً:

- تقوم نظرية التعلم بالإدراك الكلي (جشطالت) في علم النفس التربوي على التصور المثالي لوجود المثال المكتمل في العقل، والذي يعمل بدوره على تكميل صورة الشيئ الذي تدركه الحواس وإغلاقها وترميم نواقصها وثغراتها، وهي النظرية التي باتت من أكثر نظريات تعلم القراءة انتشاراً، وتم تصميم العديد من استراتيجيات التعليم على أساسها.
- تقوم النظرية البنيوية في علم اجتماع التربية على تبني أفراد المجتمع بنية محكمة من التصورات المتعالية على النقد، بوصفها المثال المكتمل للمجتمع وبنيته وعلاقاته في اعتقادهم، ويتم ترجمة تلك البنية إلى مجموعة من المقولات والقواعد والمعايير الضابطة والمنظمة التي يؤثم الخروج عليها.
- تقوم العديد من استراتيجيات تعليم المواد الفلسفية (كما في طريقة ليبمان لتعليم الفلسفة للأطفال)، والرياضيات البحتة، وقواعد النحو والصرف في اللغة، والعلوم القانونية، والفقه والشريعة .. إلخ على الاستدلال العقلي الصوري الذي اعتمدته الفلسفة المثالية وسيلة للمعرفة.

الأهداف التربوية للفسفة الوجودية

ويمكن تعيين الأهداف التربوية للفلسفة المثالية وفقاً للمباحث الرئيسة (مبحث الوجود، ومبحث الطبيعة الإنسانية، ومبحث المعرفة) على النحو التالي:

ما الوجود ؟

ويجيب عنه الاتجاه المثالي في الفلســفة إجابة تتفق مع تصــوره لكون العالم الذي نعيش فيه هو الصــورة الناقصــة غير المكتملة من الوجود ، وأن ثمة صــورة مثالية تماما من هذا الوجود هي عالم المثل .

فالعالم المادي ليس واقعا مطلقا ، وما يحيط بنا من ظواهر مادية ، ليســـت واقعا مستقلا عن الإنســان ، بل هي ظل لفكر الإنســان ، أو علي الأقل لا وجود لها من غير فكر الإنســـان، فالأشـــجار والمحيطات ، والجبال .. لا وجود حقيقي لها من غير إدراك الإنسان لها ، وتفكيره فيها .

وهذه الفكرة تناولها أفلاطون عندما تحدث عن الكهف الذي بداخله الإنســان يشـعل نارا ، تسـقط ظلالها علي جدرانه ، فيراها وقد تمثلت بأشـكال تشـبه الكائنات المختلفة .. فالنار هي عالم المثل الحقيقية، وظلال النيران هي عالم الأشياء والحوادث .

والكون في مجمله موجه ومخطط من قبل عقل مطلق، منشـــئ ومبدع ، يســـير الوجود وفق غايات عليا مطلقة وجدت قبل أن يوجد العالم .

وعلي ذلك ، فالهدف التربوي الأول للفلسفة المثالية هو أن يرتقي الإنسان بواقعه لكي يقترب من عالم المثل .

ما الإنسان؟

فيجيب الاتجاه المثالي بأن وجود الإنسان مكون من العقل والروح ، لأنه يدرك بهما الأشـياء والحقائق ، ويصـل إلي الاسـتنتاجات والقوانين ، وعلي ذلك فالحواس ملغاة تماما عند النظر إلي جوهر الطبيعة والوجود الإنسانيين .

وإذا كان العقل أهم ما في الإنســـان، وإذا كان العقل ســـامٍ وخالد ، فلابد أن تكون الحقائق التي يدركها ذات خصـــائص ســـامية وخالدة، ولابد أن تتســـم بالثبات والإطلاق، بينما تتسم الحقائق التي تدركها الحواس بالنقص والتغير والنسبية .

وعلي ذلك ، فهدف التربية المثالية أن تؤهل عقل الإنســــان لكي يدرك الحقائق المطلقة والقوانين الكلية ، وأن تؤهل روحه لكي تتمثل القيم العليا وتتخلق بأخلاقها ، وأن تؤهل الجسد لكي يترفع عن شهواته ويعين العقل والروح علي الارتقاء .

ما المعرفة؟

يسوق فلاسفة الاتجاه المثالي إجابة علي هذا السؤال تتمشى مع تصورهم لطبيعة الإنسان ، فالمعرفة عندهم عقلية، أما المعرفة المكتسبة عن طريق الحواس فهي غير مؤكدة نظرا لما قد يعيب الحواس من ضعف وقصور، وعلي ذلك ، فالمعرفة (العقلية) تتسم بعدد من الخصائص :

- فهي بديهية فطرية : لأن الإنسان مولود وفي عقله مقولات أساسية أو أفكار موروثة لا تحتاج إلي تجربة أو إلي حواس للتأكد من صحتها ، ومن هذه المبادئ العقلية مبدأ " الهوية " أي أن الشيء (أو الفكرة) هو هو، ولا يمكن أن يكون شيئا آخر في نفس المكان والزمان، ومبدأ "التناقض " بمعني أن الشيئين (أو الفكرتين) المتناقضين لا يمكن أن يصدقا معا .. ومبدأ الكل أكبر من مجموع أجزائه .. وغيرها من مبادئ منطقية .
- وهي عامة عند جميع البشر، حتى وإن بدت عقول الناس مختلفة ، فهذه العقول إن هي بدأت من نقطة واحدة في بحثها عن المعرفة ، فسوف تصل إلى نفس النتائج .
- وهي يقينية لا تقبل الشك، وثابتة لا تتغير،حتى وإن بدت البيئات والظروف التي تحيط بالمعرفة متنوعة ومختلفة، إذ لا دخل للتاريخ أو الجغرافيا في تغيير الحقائق المعرفية ، لأن أصلها واحد .

ويترتب علي ذلك أن تصبح الأهداف المعرفية للتربية المثالية متمحورة حول المحتوي الأكاديمي في حد ذاته ، بغض النظر عن تطبيقاته أو ارتباطه بخطط التنمية .. وما إلي ذلك ، وحتى ذلك المحتوى يخضع لأولويات وتفضيلات بحيث تأتي المعارف المنطقية والفلسفية والفنية في الصدارة ، ثم تأتي العلوم الطبيعية في المكانة التالية .

2. نظرية الجشطالت[2] Gestalt

كما ذكرنا في الفصل الأول، ترتبط قوانين نظرية الجشطالت موضوعياً بأفكار أساسية في المثالية من أبرزها فكرة المثل العقلية التي توجه المدركات الحسية، ويجعل التعلم نشاطاً حدسياً استبصارياً.

1:2 النشأة والمبادئ والأسس

بالتوازي مع السلوكية، وإن كانت مستقلة عن السلوكيين الأمريكيين، ظهرت في ألمانيا حركة تُعرف بعلم نفس الجشطالت، وكما هي الحال مع السلوكية، نشأت الجشطالت في معارضة كلٍّ من البنيوية والوظيفية، إلا أنها، على عكس السلوكية، أقرت بوجود الوعي ودعت إلى دراسته ككيان متكامل بدلًا من اختزاله إلى تحليلٍ عنصري، واستنادًا إلى أعمال كانط (1724–1804)، ركزت الجشطالت على وحدة الإدراك والبصيرة في التعلم، وانخرط مؤسس مدرسة الجشطالت، فيرتهايمر ، مع تلميذيه كوفكا (1886–1941) وكوهلر (1887–1967)، في حملة مباشرة ضد النزعة العنصرية لفوندت، وأشارت أعمال فيرتهايمر في التنظيم الإدراكي إلى أن الأشياء تُدرك بنفس الطريقة الموحدة التي تُدرك بها الحركة، وأن هذه الإدراكات تُنظم وفقًا لسلسلة من القواعد.

ومع تصاعد المشاعر المعادية للفكر التي أثارها صعود الحزب النازي إلى السلطة، فرّ رواد علم النفس الجشطالتي من ألمانيا، مما قلّص من أهمية الحركة،

---

[2] اعتمدنا في كتابة هذا الجزء على:

- سيد عثمان، و فؤاد أبو حطب (1978) التفكير، دراسات نفسية، الأنجلو المصرية، القاهرة، ط2، صص 21-30 و 356-375
- آمال صادق، وفؤاد أبو حطب (1984) علم النفس التربوي، الأنجلو المصرية، القاهرة، ط 3، صص 259-266،
- Gestalt psychology | Definition, Founder, Principles, & Examples | Britannica
- Ansel L. Woldt (2009) GESTALT PEDAGOGY – CREATIVITY IN TEACHING, *the tri-annual journal,* Gestalt Review, Volume 13(2), 2009; pp. 135-164 - *a special issue* (PDF) Gestalt Pedagogy – Creativity in Teaching

وعندما هاجر علماء النفس الجشطالتيون إلى الولايات المتحدة، واجهوا صعوبة في اكتساب شعبية بسبب هيمنة التوجه السلوكي على علم النفس الأمريكي بحلول منتصف الثلاثينيات، لا سيما في ظل حاجز اللغة، وانتقد علماء النفس الأمريكيون، المتجذرون بقوة في التقاليد السلوكية، علماء النفس الجشطالتيين لاستخدامهم إجراءات تجريبية ضعيفة، وعدم كفاية ضبط المتغيرات، وضعف الأدلة الداعمة، ومع ذلك، حاول عالم النفس الأمريكي ليفين (1890–1947) إضافة بُعد سيكولوجية التحفيز إلى فلسفة الجشطالت القائمة، مما أدى إلى ظهور نظريته الميدانية، وهي نظام يجمع بين التحفيز والعوامل الاجتماعية في مبادئ علم النفس الجشطالتي. (Tennyson, R. and Volk, A.,2015)

ومن أبرز مبادئ وأسس نظرية الجشطالت:

- التعلم بالاستبصار :(Insight Learning) هو فهم فجائي للعلاقة بين وسائل الحل والهدف، وهو حل عقلي وليس حلا سلوكيا حركياً.
- الكل يسبق الجزء :يدرك الإنسان السياق الكلي للموقف قبل الأجزاء التفصيلية.
- قوانين التنظيم الإدراكي :وضع الجشطالت قوانين مثل:
  - التقارب :العناصر المتقاربة تدرك كمجموعة.
  - التشابه :العناصر المتشابهة في الشكل أو اللون تدرك معاً.
  - الإغلاق :يميل الدماغ إلى إكمال الصور الناقصة.
  - الشكل والخلفية :إدراك العنصر الأساسي (الشكل) بوضوح مقابل الخلفية.
- إعادة التنظيم :إعادة هيكلة عناصر الموقف المشكل لإيجاد حل جديد.
- التعلم دائم :ما يتم تعلمه بالاستبصار لا يُنسى بسهولة .

ومن التطبيقات التربوية المهمة للنظرية الجشطالتية:

1. تقديم المادة ككل :فهم السياق العام للدرس قبل الدخول في التفاصيل الجزئية.

2. حل المشكلات :تشجيع الطلاب على فهم العلاقات بين عناصر المشكلة بدلاً من الحفظ.
3. التعلم المعنوي :التركيز على المعنى والفهم بدلاً من التكرار الآلي.
4. التنظيم البصري :استخدام الوسائل التعليمية المنظمة التي تبرز الشكل والخلفية.

2:2 الأبعاد الفلسفية لنظرية الجشطالت

تعد نظرية التعلم بالإدراك الكلي (الجشطالت) النظرية الأقرب إلى تطبيق نظرية المعرفة في الفلسفة المثالية، فهي تعتمد الإدراك الكلي للموجودات والمواقف ليس كما هي في عالم الحس، ولكن استناداً إلى المثال المكتمل في العقل.

وتتعدد الرؤى بشأن الأبعاد الفلسفية للجشطالت، مابين المثالية والوجودية والواقعية والفينومينولوجي؛ فيرى (Mirvish, 2020,11) أن مبادئ الجشطالت تتجلى في تمييز جان بول سارتر بين الأجساد باعتبارها فاعلة وأخرى منفعلة، لذا؛ تُعدّ رؤية الجشطالت بالغة الأهمية بالنسبة لسارتر، إذ تُمكّنه من الحفاظ على رأيه الذي يُصرّ عليه باستمرار، وهو أنه لا وجود لجوهر إنساني، ويرى سارتر أن الجشطالتيين يُقدّمون لنا صورةً أكثر دقةً للعالم، كونه مُتشكّلاً ديناميكيًا من خلال وعي مُجسّد، علاوةً على ذلك، فإن منهج سارتر مُتشبّع تمامًا بأفكار ومبادئ علم نفس الجشطالت: وتختلف قوانين الجشطالت التي تصف التجربة الجسدية الكاملة اختلافًا كبيرًا باختلاف ما إذا كان الفرد يتخذ العالم الخارجي أو أحاسيسه الجسدية هي المُجسّد. وانطلاقًا من إرث الجشطالت.. وعندما يتعلق الأمر بالعلاقة المُعقّدة بين الوعي والجسد والعالم، فإن منهج سارتر في الوعي المُجسّد يُقدّم لنا أيضًا بديلاً وجوديًا واضحًا للمثالية والواقعية الساذجة .

بينما يرى (Verstegen, 2012) أن نظرية الجشطالت مثلت تاريخيًا خلال القرن العشرين أكثر التقاليد الفينومينولوجي أو الظاهراتية التي لا تزال ضمن المشروع الطبيعي، بمعنى آخر، إذا ما أنشأنا سلسلة متصلة من التقاليد التي ترى، بالتناوب، الظاهراتية أو الواقع كمعيار للتفسير، فإن نظرية الجشطالت كانت التقليد الوحيد الذي احترم الظاهراتية دون أن يفقد طابعه الطبيعي والعلمي والتفسيري ، وقد سُلبت الكثير

من الأضواء من نظرية الجشطالت من خلال برنامج أبحاث ج. ج. جيبسون، الذي تبنى في الواقع "الواقعية " دون أن يوضح كيفية ربطها بالمشكلات الملموسة التي بحثها علم النفس العصبي، وحتى بعض علم النفس المختبري، ويمكن تتبع سلسلة طويلة من ردود الفعل المحبطة تجاه نظرية جيبسون من قبل نظريات الجشطالت والمنظّرين ذوي التوجهات الجشطالتية.. وأننا اليوم نجد أنفسنا في وضع مماثل حيث توجد بالفعل نظرية تعد بمزيد من الاهتمام بالتجربة المعيشة – النظرية التفاعلية أو الحسية الحركية، ولكنها لا تملك القدرة على ضمان الواقعية الحقيقية.

ويربط (Brazil, 2020) بين الوجودية والفينومينولوجي وبين الجشطالت العلاجي، فيشير إلى أن الدراسات المتعلقة بتأثير الفينومينولوجيا والوجودية على العلاج الجشطالتي مثيرةً للجدل، مع ذلك، ندرك أن التأثيرات المتنوعة التي تعرّض لها بيرلز وزملائه خلال تطوير العلاج الجشطالتي قد أدت إلى تبني منهج فينومينولوجي/وجودي.

واستنادًا إلى مراجعة الأدبيات، مع التركيز على تأثير علم نفس الجشطالت، من خلال غولدشتاين ولورا بيرلز وجودمان، بالإضافة إلى مناهج برنتانو وهوسرل وميرلو–بونتي في تناول الأفكار الفينومينولوجية، وبالمثل، يتناول برازيل، فيما يتعلق بالوجودية، دمج مفاهيم الجشطالت مع فلسفات كيركغارد ونيتشه وبوبر وسارتر، ونخلص إلى أن تأثير الظاهراتية والوجودية على العلاج الجشطالتي أدى إلى تصور الإنسان ككائن في العالم والتركيز على التجارب الماضية.

3. طريقة ليبمان لتعليم الفلسفة للأطفال 1998[3]

كان ماثيو ليبمان (1923–2010) فيلسوفًا ومنظرًا تربويًا أمريكيًا، يُعرف بمؤسس حركة "الفلسفة للأطفال "، ركز عمله على إحداث نقلة نوعية في التعليم من خلال إدخال الاستقصاء الفلسفي إلى مناهج الطلاب الصغار، والابتعاد عن التلقين والحفظ

[3] Lipman. (1998) Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of the Philosophy for Children Program, Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, Vol. 71, Issue 5, pp. 277-280

عن ظهر قلب، والتوجه نحو التفكير النقدي والإبداعي والواعي، وفد جادل ليبمان بضرورة دمج التفكير في جميع مراحل التعليم، بهدف مساعدة الطلاب على أن يصبحوا أكثر تأملاً وعقلانيةً وحكمةً.

وتتكون استراتيجية تعليم الفلسفة للأطفال على العناصر التالية (خيرة، بن عيسى، 2025، 556-568):

أ. قراءة روايات للأطفال: ألّف ليبمان العديد من الروايات التعليمية، مثل «اكتشاف هاري ستوتلماير» و«ليزا»، المصممة لتحفيز النقاش الفلسفي بين الأطفال.

ب. تكوين مجتمع الاستقصاء: منهج تربوي أساسي في عمله، حيث يتعاون الطلاب والمعلمون لمناقشة الأفكار وطرح الأسئلة واستكشافها، مما يحول الفصل الدراسي إلى فضاء ديمقراطي.

ت. إجراء الحوار الفلسفي الاستدلالي حول الأفكار الفلسفية المتضمنة في القصص

ث. ممارسة التفكير النقدي: عرّف ليبمان التفكير النقدي بأنه تفكير ماهر ومسؤول وقادر على تصحيح نفسه ومراعاة السياق.

ويمكن تحديد مهارات التفكير المعرفية كما صنفها ماثيوليبمان (الزبيدي، رعد، 2024، 418-419) كما يلي:

1. التحليل العميق: وتعني البحث في جذور الظواهر والافكار لتخرج أداءً سلوكيا لفظيا أو عمليا

2. الاستدلالات: هي مجموعة من الاستدلالات العقلية التي يقوم بها الافراد بتنسيق وترتيب ما تم التوصل اليه من خلال المسائل المقدمة لهم.

3. الابداع والتصور: وتعني ايجاد حلول وافكار جديدة واصيلة وفيها من المرونة ما تتوافق والاحداث والمواقف التعليمية

4. التواصل الفعال: عملية التفاعل مع المعلومة من قبل الطلبة انفسهم ومن الاستاذ بصيغ كلامية أو ايمائية والوصول الى تمام المعنى والفهم.

5 التفكير المنظومي : ويعني مجموعة العلاقات المترتبة والمنظمة والتي تسهم بناء معرفة المتعلم

4. العلاج الجشتطالتي لصعوبات التعلم[4]

يقوم منهج الجشطالت التربوي على الاعتقاد بأن الإنسان بطبيعته يسعى إلى الصحة، وقادر على توجيه ذاته والتكيف الإبداعي مع تحديات الحياة. من منظور منهجية الجشطالت، يُعدّ التعلّم عمليةً عضويةً ذاتية التنظيم، تشمل كيان المتعلّم بأكمله، بحدودٍ يحددها بنفسه، وعمليات تواصلٍ تستجيب لظروف البيئة المحيطة. وإدراكًا منا أن التعلّم الحقيقي يتجاوز متطلبات الفصول الدراسية التقليدية، فإن التدريس من منظور علاج الجشطالت يتضمن بانتظام الإبداع والابتكار والخبرة والتجريب.

وتُظهر الأبحاث والممارسات المتعلقة بتحسين ظروف التعلم باستمرار أن الطلاب أكثر ميلاً للاستجابة بشكل إيجابي لـ"دعوة التعلم" من "إجبارهم أو إكراههم أو دفع المال لهم للتعلم". فالتعلم النابع من الرغبة والدافع الذاتي أفضل بكثير من التعلم الإلزامي والقسري، ومن الدراسة القائمة على الخوف. يتضمن المنهج الجشطالتي، في أفضل حالاته، بيان ثقة في قدرة الكائن الحي/الطالب الفطرية على معرفة احتياجاته، وكيفية تلبيتها، والترتيب الأمثل للتعامل معها، ومثل التواصل الحواري والمشاركة التجريبية للمعالجين الجشطالتيين مع عملائهم، فإن المنهج الجشطالتي الأصيل هو مسعى قائم على الثقة، فهو ينطوي على الإيمان بأن العملية ستدعم الإجراء الاستقصائي وأن التعلم سيحدث.

إن دعوة الطلاب (طلاب علم النفس والتربية) لتجربة أساليب التعلم الجشطالتية تساعدهم على التكيف مع العمليات التجريبية، بينما يتعلمون في الوقت نفسه أساليب الجشطالت ومعرفة النظرية والتطبيق وأخلاقيات العلاقات العلاجية، وأي مقاومة

---

[4] نُشرت هذه المقالة والتعليقات المهنية التي تليها في المجلة الثلاثية السنوية، Gestalt Review، المجلد 13 (2)، 2009؛ الصفحات 135-164 – وهو عدد خاص يركز على العلاج الجشطالتي والإبداع، استنادًا إلى العروض التقديمية وورش العمل في مؤتمر معهد الجشطالت في كليفلاند لعام 2007 بعنوان "الإبداع والجشطالت: احتفال دولي".

ملحوظة من الطالب للانخراط في النهج التجريبي التعاوني، تُتيح فرصة لشرح وتوضيح أسباب هذه المقاومة.

ومن الأهمية بمكان معرفة كيف يُقدّر معالجو الجشطالت المقاومة باعتبارها طاقةً لا عدوًا. إنّ اتباع هذا النهج الإيجابي مع الطلاب – بدعوتهم للتعلم وتقدير حضورهم الطبيعي – يُثمر عادةً وعيًا أكبر، واهتمامًا حيويًا، ودافعيةً مُعززة، ومشاركةً حقيقية، ونشاطًا مُفعمًا بالحيوية، وزيادةً ملحوظة في القراءة والمشاركة في الأنشطة التعليمية الخارجية. ما زلتُ مندهشًا من أن معظم الطلاب يُفيدون بأنهم يقرؤون في الصف أكثر من أي صف آخر، مُستوعبين الكتب الدراسية الثلاثة والعديد من كتب علاج الجشطالت المُقترحة. وبدون التنافس الأكاديمي التقليدي، يُهيئ هذا النهج الجشطالتي الأصيل جوًا تعاونيًا في الصف، مُعززًا الشعور بالانتماء والتكاتف، ويُوفر الأساس لدمج مبادئ الجشطالت مع النماذج والأساليب العلاجية الأخرى.

5. تعليم الرياضيات البحتة (اليقينية)[5]

لن نتناول هذا الموضوع في الصفحات التالية بالعرض والشرح كما يتم استعراضه في كتب طرائق واستراتيجيات تعليم الرياضيات، بل سوف نتناول رؤية منظري تعليم الرياضيات لفلسفة تعليمها، وطبيعتها، وكيف انتقل تعليم الرياضيات من العقل وفقاً لنظرية المعرفة عند الفلسفة المثالية إلى أرض الواقع مع سيادة النزعة البرجماتية .

1:5 فلسفة تعليم الرياضيات

---

[5]: اعتمدنا في كتابة هذا الجزء على:

- P. Ernest et al, (2016) The Philosophy of Mathematics Education, ICME-13 Topical Surveys, Springer Open, http://www.springer.com/series/14352
- B. Handal (2003) PHILOSOPHY OF MATHEMATICS EDUCATION JOURNAL 17, http://www.ex.ac.uk/~PErnest
- المفتي، محمد أمين (2021) عن فلسفة الرياضيات، مجلة تربويات الرياضيات ، مجلد (24) العذد(9) صص 9–20

يمكن تفسير فلسفة تعليم الرياضيات تفسيراً ضيقاً وتفسيراً أوسع؛ فبالمعنى الضيق، تُعرَّف فلسفة أي نشاط بأنها غايته أو مبرره. لذا، بالمعنى الضيق، تُعنى فلسفة تعليم الرياضيات بالأهداف أو المبررات الكامنة وراء ممارسة تدريس الرياضيات. ومع ذلك، فإن أهداف وغايات ومقاصد ومبررات تدريس الرياضيات، وما إلى ذلك، لا توجد بمعزل عن الآخرين، بل هي خاصة بالأفراد أو الجماعات الاجتماعية .

وبما أن تدريس الرياضيات نشاط اجتماعي واسع الانتشار ومنظم للغاية، فإن أهدافه وغاياته ومقاصده ومبرراته، وما إلى ذلك، يجب ربطها بالجماعات الاجتماعية والمجتمع عموماً، مع التسليم بوجود أهداف وغايات متعددة ومتباينة بين مختلف الأفراد والجماعات. فالأهداف تعبير عن القيم.

وهناك تفسيرات أوسع تتجاوز أهداف ومبررات وأسس تدريس الرياضيات. تشمل المعاني الموسعة لفلسفة تعليم الرياضيات مثل : الفلسفة المطبقة على تعليم الرياضيات أو المتعلقة به، وفلسفة الرياضيات المطبقة على استراتيجيات تعليم الرياضيات أو على التعليم بشكل عام، و فلسفة التربية المطبقة على تعليم الرياضيات .

ويمثل كل تطبيق من هذه التطبيقات المحتملة للفلسفة في تعليم الرياضيات تركيزًا مختلفًا، وقد يُبرز قضايا ومشكلات مختلفة. ومع ذلك، فإن هذه التطبيقات الفلسفية تنطوي على مجموعات جوهرية من المعرفة.في الواقع، تشمل الفلسفة وتعليم الرياضيات ومجالات معرفية أخرى عمليات البحث والممارسة والمعرفة الشخصية، بالإضافة إلى تمثيلات المعرفة المنشورة.

فهي ليست مجرد كيانات جوهرية في حد ذاتها، بل هي علاقات وتفاعلات معقدة بين الأفراد والمجتمع والبنى الاجتماعية وتمثيلات المعرفة والممارسات التواصلية وغيرها. وبالتالي، يشمل مفهوم أوسع لفلسفة تعليم الرياضيات تطبيقات العمليات والأساليب الفلسفية وأنماط التفكير النقدي.

أما المعنى الأكثر اتساعاً لفلسفة تعليم الرياضيات فهو تطبيق المفاهيم أو الأساليب الفلسفية، مثل الموقف النقدي للادعاءات، بالإضافة إلى التحليلات المفاهيمية المفصلة للمفاهيم والنظريات والمنهجية أو نتائج أبحاث تعليم الرياضيات، والرياضيات نفسها؛ فالفلسفة هي التحليل المنهجي والفحص النقدي للمشكلات الأساسية وهي تنطوي على ممارسة العقل والفكر، بما في ذلك التفكير والاستقصاء والاستدلال ونتائجه: الأحكام والاستنتاجات والمعتقدات والمعرفة

ويشير هذا التحليل إلى أن فلسفة تعليم الرياضيات يجب ألا تقتصر على أهداف وغايات تدريس وتعلم الرياضيات (بالمعنى الضيق) أو حتى على فلسفة الرياضيات وآثارها على الممارسة التعليمية فحسب. بل يجب أن نبحث على نطاق أوسع عن أدوات فلسفية ونظرية لفهم جميع جوانب تدريس وتعلم الرياضيات وبيئتها.

2:5 طبيعة تعليم الرياضيات البحتة

في القرن الماضي، أصبحت طبيعة الرياضيات قضية محورية لدى التربويين، كما كانت من قبل لدى الفلاسفة؛ إذا كانت الرياضيات، كما اقترحت الفلسفة الأفلاطونية، مجرد كيان ينتظر الاكتشاف، فسيكون كافيًا للمدارس أن تُقدم المناهج الدراسية كمجموعة من الحقائق والتعريفات والخوارزميات، وفي هذا السياق، سيكون تدريس الرياضيات أشبه بنقل مجموعة ثابتة من المعارف التي يتعين على الطلاب قبولها كحقيقة مُسلّم بها دون أي تفكير منطقي. أما إذا كانت الرياضيات نشاطًا ثقافيًا وإبداعيًا وتجريبيًا، فإن المتعلمين يكونون قادرين على بناء معارفهم الرياضية الخاصة، بغض النظر عن مدى اختلاف منهجيتهم عن المنهجية التقليدية والكلاسيكية للرياضيات.

إننا مدينون بالمحاولات الأولى لتأمين منهجية رياضية خالية من الأخطاء إلى الإغريق القدماء. كان إقليدس (365–275 ق.م.) أول من تجرأ على شرح

الاستدلال الرياضي من خلال شبكة متسقة من المسلمات والنتائج والبديهيات والنظريات، ولما يقرب من ألفي عام، استخدم المجتمع الأكاديمي نموذج إقليدس الاستدلالي للنهوض بالمعرفة الرياضية.

إلا أن الفضل الأكبر في دحض عقيدة إقليدس في عصمة الاستدلال كان للوباتشيفسكي (1793–1856) الذي أثبت أن المسلمة الخامسة من مسلمات إقليدس الخمس ليست صحيحة تمامًا (بالدور، 1984)، وأظهرت التطورات اللاحقة في الرياضيات أن أساليب البرهان الرياضي التقليدية تؤدي إلى مفارقات أخرى، ولذلك أصبح البحث عن طريقة بديلة معصومة من الخطأ أمرًا محوريًا في بداية هذا القرن. ونتيجة لذلك، طُرحت ثلاثة نماذج لتأسيس الرياضيات، وهي: المنطقية، والرمزية، والحدسية، والتي عُرفت فيما بعد بالحركة التأسيسية.

1:2:5 المنطقانية:

هي في الأساس شكل من أشكال الواقعية الأفلاطونية، حيث تُنظر إلى الرياضيات على أنها مجموعة من العوالم المجردة الموجودة خارج نطاق الإبداع البشري. ووفقًا للمنطقيين، يمكن اختزال جميع المفاهيم الرياضية إلى خصائص مجردة يمكن استنتاجها من خلال مبادئ منطقية، وقد وُجهت انتقادات للمنطقانية بسبب فشلها في صياغة نظام دقيق للحقيقة الرياضية، وافتقار خطابها إلى مناقشة وافية للمفاهيم الرياضية الأساسية كالمستوى والخط والمجموعات، وما إلى ذلك، كما وُجهت انتقادات للمنطقانية بسبب هوسها بالاستدلال المنطقي الصارم، مما يترك مجالًا ضئيلًا للحدس والتخمين، وهو ما يعتبره الكثيرون... تُعدّ هذه الأفكار مُحفزات قوية للتفكير الإبداعي (غودمان، 1986).

2:2:5 الرمزية

يُشارك الشكليون المنطقَ في اعتبار المنطق ضروريًا، إلا أنهم يُجادلون بأن المعرفة الرياضية تُكتسب من خلال التعامل مع الرموز التي تعمل وفق

قواعد وصيغ مُحددة، والتي ينبغي قبول فهمها مُسبقًا. وقد وُجهت انتقادات للشكلانية بسبب ضيق المساحة المُتاحة للتفكير الإبداعي، وعدم جدوى إنشاء نظام رياضي شامل نظرًا للحاجة إلى قائمة مُطولة من التعريفات والخصائص والقواعد وما شابه، وتجسيدها لسيطرة الرمزية الرياضية على حساب الاستدلال والحدس ذي المعنى.

3:2:5 الحدسية

في التقليد الحدسي، تُفهم الرياضيات على أنها نشاط فكري تُعتبر فيه المفاهيم الرياضية بنى ذهنية تُنظمها قوانين الطبيعة. وتُعتبر هذه البنى كائنات مجردة لا تعتمد بالضرورة على البراهين. يرفض براور، مؤسس المذهب الحدسي، الموقف الكلاسيكي الذي يصنف البراهين إلى صحيحة أو خاطئة، ويجادل بدلاً من ذلك بضرورة السماح بإمكانيات أخرى لادعاء الحقيقة الرياضية باعتبارها مقبولة أكاديمياً. فبالنسبة لبراور، يسبق الاستقراء الرياضي المنطق وهو مستقل عنه، وبالمثل، يُنظر إلى الحدس والخيال على أنهما مرحلتان نفسيتان مبكرتان وضروريتان في عملية الابتكار، ويرى أبرز منتقدي المذهب الحدسي أن البنى الرياضية ليست ذهنية فحسب، بل اجتماعية أيضاً، كما يجادل هؤلاء النقاد بأن الحرية المطلقة للفكر تضر بالدقة الرياضية، وقد قيل أيضاً إن أكبر عيوب الحدسيين يكمن في صياغة نظريتهم باستخدام الأساليب الشكلية .

3:5 أزمة تعليم الرياضيات البحتة

وقد أعقب أزمة وفشل التقاليد الثلاثة المذكورة أعلاه في ترسيخ الرياضيات كنظام مجرد ومطلق وعالمي ومعصوم، اهتمام متزايد باستكشاف الرياضيات كنشاط عملي وقابل للخطأ ومرتبط بالسياق ومبني اجتماعياً وشخصياً، وُصفت هذه الحركة بأنها "شبه تجريبية" لأنها افترضت أن الرياضيات لا تنتمي في الواقع إلى فئة العلوم الدقيقة كالفيزياء، حيث يُفترض اكتشاف شيء ما في

الخارج. بل هي إبداع بشري نابع من التجربة العملية، دائم النمو والتطور، قابل للمراجعة والتحدي، وتعتمد مزاعمها حول الحقيقة على "التخمين من خلال التكهن والنقد، ومنطق البراهين والردود" ، ووفقًا لبوليا (1986)، فإن الرياضيات هي برهان وإبداع في آن واحد؛ يتحقق البرهان من خلال الأدلة، بينما يتكون الإبداع من استدلال معقول يشمل التخمين، ولذلك، فإن الأساليب الرياضية ليست مثالية ولا يمكنها ادعاء الحقيقة المطلقة، فالحقيقة الرياضية ليست مطلقة بل نسبية، لأنها في الواقع تعتمد على الزمن والمكان ، تعتمد على الزمن لأن ما هو صحيح علميًا اليوم قد يكون خاطئًا في المستقبل مع تغير الافتراضات النظرية، كما حدث مع النظريات، من إقليدس وبطليموس، كما أن الأساليب الرياضية تعتمد على المكان، لأن الشعوب والثقافات المختلفة لديها طرق مختلفة في اكتساب المعرفة الرياضية والتحقق من صحتها .

تبع الانتقال من المنهج التأسيسي، الذي يركز على الرياضيات البحتة، إلى المنهج شبه التجريبي، اهتمام متجدد بتطبيقات الرياضيات. وكما رأينا سابقًا، كان مجال الرياضيات لدى التأسيسيين يتكون من مفاهيم مجردة، وهو ما أبعدهم عن التركيز على تطبيقات الرياضيات، ولكن إذا أرادت الرياضيات البحتة أن تكون ذات قيمة في حد ذاتها، فلا يمكن تحقيق ذلك بالتضحية بقيمة تطبيقات الرياضيات والانخراط فيها.

أدت المبالغة في تقدير التأسيسيين للرياضيات البحتة إلى تجاهل حقيقة أن أصل الرياضيات وهدفها هو البحث عن حلول لمشاكل البشرية في بيئتها المباشرة. في الواقع، من مزايا هندسة إقليدس أنه صمم المنهج الاستنتاجي من الأدلة التجريبية، ولذلك، نمت الرياضيات بالتوازي مع ما يُسمى بالعلوم الطبيعية، وخدمتها، وهذه التجربة العملية والتفاعلية هي التي تدين لها الرياضيات بمعظم عظمتها، بالنسبة لبوتنام (1986)، لم تكمن عظمة الرياضيات في قدرتها على تجاوز نطاق الكيانات الملموسة فحسب، ولا في جمال براهينها، بل في قدرتها المصاحبة على تقديم حلول عملية للإنسان العاقل في رحلته على الأرض.

مع استمرار تطور النصف الثاني من القرن الماضي، أصبح مجتمع تعليم الرياضيات الدولي أكثر حرصًا على النظر في المفهوم شبه التجريبي للرياضيات واعتماده، بغض النظر عن مدى انتقائية هذا الرأي، استُلهمت وثائق الإصلاح الرئيسية، مما يعكس النهج شبه التجريبي. مثل:

- معايير المناهج والتقييم الأمريكية للرياضيات المدرسية (المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات، NCTM، 1989).
- والمعايير المهنية لتدريس الرياضياتNCTM ، 1991.
- ومعايير التقييم للرياضيات المدرسيةNCTM ، 1995.
- ومبادئ ومعايير الرياضيات المدرسيةNCTM ، 2000.
- وتقرير كوكروفت البريطاني (كوكروفت، 1982).
- والبيان الوطني بشأن الرياضيات للمدارس الأسترالية (مجلس التعليم الأسترالي، 1991).
- وبيان مبادئ الرياضيات من الروضة إلى الصف الثاني عشر وطبيعة تدريس وتعلم الرياضيات (مجلس الدراسات في نيو ساوث ويلز، 1996) بدرجات متفاوتة من مبدأ "معرفة الرياضيات هي ممارسة الرياضيات.

ويتوازى النهج شبه التجريبي في كثير من النواحي مع المبادئ الرئيسية للنظرية الاجتماعية البنائية، على الرغم من أنه من الجدير بالذكر أنه في حين أن الأول يشكل وجهة نظر فلسفية حول طبيعة الرياضيات، فإن الأخير يركز اهتمامه على الأسس النفسية لتدريس وتعلم الرياضيات، وهو ما سوف نعرض له عند الحديث عن تعليم الرياضيات وفقاً للفلسفة البرجماتية في الفصل الرابع من الكتاب.

الفصل الثالث

فلسفة التعلم ونظرياته واستراتيجياته على ضوء الفلسفة الواقعية

الفصل الثالث

فلسفة التعلم ونظرياته واستراتيجياته على ضوء الفلسفة الواقعية

بعد أن تناول الفصل الثاني شجرة المعرفة التربوية التي روتها نظرية المعرفة في الفلسفة المثالية، وكيف أنشأت جذورها فروعاً معرفية في علم النفس التعليمي وفي استراتيجيات تعليم الفلسفة والرياضيات وغيرها من المواد الدراسية والتخصصات القائمة على الاستدلال.

يحاول الفصل الثالث تكرار المحاولة منطلقاً من البنية المعرفية عند المدارس الواقعية المتعددة في الفلسفة، نحو مجال تعليم الأطفال بالاكتشاف والاستقصاء التجريبي، وتطبيقاتها في بحوث التدريس المتمحور حول المعلم، ومجال تعليم العلوم وغيرها.

1. البنية المعرفية للفلسفة الواقعية[6]

يحتل قمة هرم البنية المعرفية لفلسفة التربية الواقعية خمسة تصوراتٍ شاملة ظهرت على مر مراحل تاريخية طويلة تبدأ من ما قبل الميلاد مع (أرسطو)، وتمتد إلى بدايات القرن العشرين مع (إميل دوركايم) كما يوضح (الشكل رقم 9)، لكن ذروتها كانت مع تضافر عوامل عدة ساهمت في ترسيخها، كان أهمها "حركة الإصلاح الديني" وظهور المذهب البروتستانتي الرافض للمتافيزيقا، وكذلك حركة الكشوف الجغرافية التي دحضت خرافات سطحية الأرض وموقعها في مركز الكون، والاكتشافات العلمية في العلوم الطبيعية التجريبية.

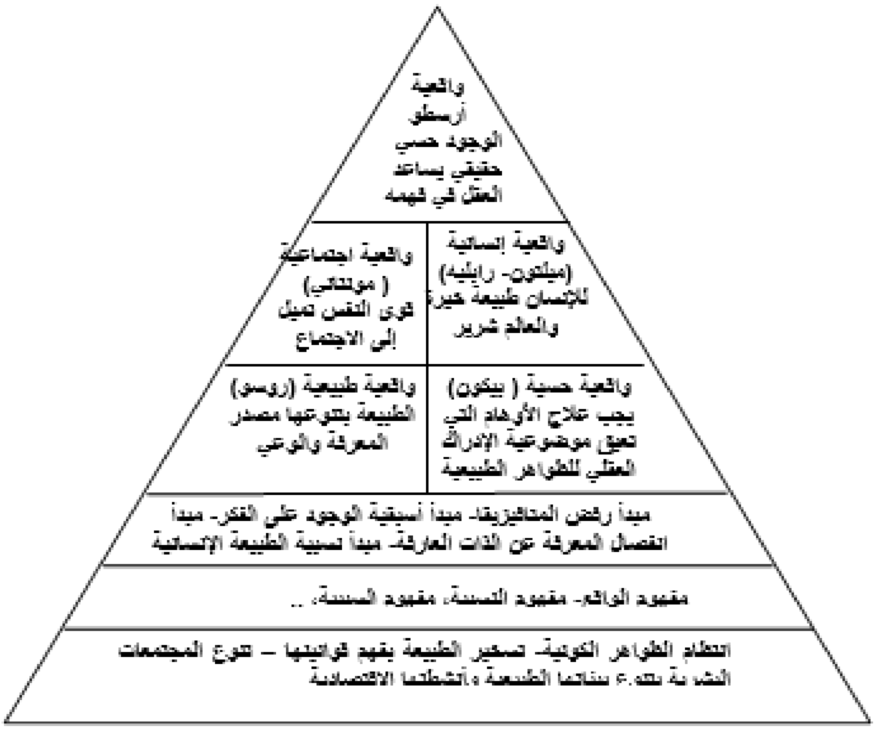
أولها: تصور (أرسطو) قبل الميلاد بنحو 380 عاماً، وفيه لا يعترف بثنائية المثال والشيئ التي طرحتها مثالية (أفلاطون)، ويرى الصورة والمادة لاتنفصلان (نظرية الوجود)،

---

[6] لمزيد من التفاصيل حول تطور الفكر الواقعي وتطبيقاته التربوية يمكن الرجوع إلى:

- سعد مرسي أحمد (1981)، تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، القاهرة
- محمد عبد الخالق مدبولي (2023) تصميم بحوث أصول التربية (كتاب إلكتروني) https://archive.org/details/20230817_20230817_1545

ويعتمد المعرفة الحسية ويراها حقيقية، ويرى أن للعقل دورا في فهم ما تدركه الحواس (نظرية المعرفة)، ويرى (الطبيعة الإنسانية) مركبة من نفس ممتزجة بالجسم على أربعة أحوال: نفس نامية، ونفس حاسة، ونفس محركة، ونفس ناطقة تجمع قوى العقل والإرادة.



شكل رقم (9)

البنية المعرفية للفلسفة الواقعية

وثانيها: المذهب الواقعي الإنساني عند (ميلتون) و (رابليه) في القرن السادس عشر الذي دحض الخرافات الدينية بشأن الطبيعة الشريرة للإنسان وخروجه من الجنة وشقائه.

وثالثها: المذهب الواقعي الاجتماعي عند (مونتاني) الذي تأثر بأفكار (أرسطو) حول قوى النفس، ووظفها لصالح مبادئ عصر النهضة الأوربية في السياسة والمجتمع.

ورابعها: المذهب الواقعي الحسي عند (فرانسيس بيكون) ويركز على دراسة الظواهر الطبيعية بطريقة استقرائية تجريبية للوقوف على القوانين الحاكمة لها، وينبه إلى خطورة الأوهام الأربعة (أوهام القبيلة، وأوهام الكهف، وأوهام السوق، وأوهام المسرح) التي تحيد بالعقل عن الموضوعية.

وخامسها: المذهب الواقعي الطبيعي عند (جان جاك روسو) في القرن الثامن عشر، الذي دعا إلى التعلم من الطبيعة والسفر خلالها لإدراك التنوع في الموجودات لتكوين الوعي الواقعي والاجتماعي.

وعند طبقة المبادئ تقع مجموعة من المقولات الواقعية الحاكمة مثل: مبدأ رفض الميتافيزيقا، ومبدأ أسبقية الوجود المادي الحسي على إدراكه، وانفصال واستقلال المعرفة في وجودها عن الذات العارفة، ومبدأ نسبية الطبيعة الإنسانية ورفض حتميتها.

ويمكن الإشارة إلى مجموعة من المبادئ الأساسية للفلاسفة الواقعيين الذين مثلوا علامات بارزة في نهضة أوربا خلال الفترة من القرن السادس عشر إلى القرن بدايات القرن العشرين من أهمهم:

- (توماس هوبز 1588–1679) صاحب مبدأ " تآزر العقل مع الحواس في إدراك الموجودات"، ومبدأ " حتمية الفطرة المتوحشة للإنسان التي يهذبها المجتمع بالقانون".
- (جون لوك 1632–1704) صاحب مقولة " يولد الإنسان صفحة بيضاء يكتب سطورها العقل مع الحواس"، ومبدأ " حيادية الطبيعة الإنسانية ونسبية تأثرها بالمحيط الاجتماعي".
- (جان جاك روسو 1712–1778) صاحب كتاب "إميل" الذي مهد لعلم نفس النمو، وكتاب " العقد الاجتماعي" الذي مهد لتبلور الفكر السياسي.
- (أوجست كومت 1857) و(إميل دوركايم 1917) وأسهاماتهما في التأسيس للبنائية الوظيفية في علم الاجتماع على أسس شبه تجريبية بدراسة المنظومات الأخلاقية للمجتمعات المختلفة.

وفي طبقة المفاهيم هناك العديد منها المتعلق بالوجود وعلى رأسها مفهوم "الواقع"، ومفهوم "النسبية"، ومفهوم " السببية" .. وغيرها مما استندت إليه بعد ذلك العلوم الطبيعية.

وعند قاعدة هرم البنية المعرفية للفلسفة الواقعية هناك ملايين المشاهدات من الظواهر الكونية المرتبطة بوجود نظام طبيعي وقوانين حاكمة، وملايين المشاهدات من الظواهر الإنسانية والاجتماعية التي تؤكد نسبية الطبيعة الإنسانية وتأثرها بعوامل البيئة..

وتتعدد تطبيقات فلسفة التربية الواقعية في كثيرٍ من العلوم التربوية الناشئة عن تقاطع العلوم المختلفة مع مجال التربية، وتتخذ بنية تلك التطبيقات شكلا هرمياً في كل علم منها، فمثلاً:

- تقوم نظريات التعلم من البيئة ومناهج التربية للطفولة المبكرة على أفكار الواقعية الطبيعية، وما أرسته من مبادئ تتعلق بفكرة النشاط والاكتساب والمحاكاة.
- تقوم نظريات علم نفس النمو على مبادئ الواقعية ومفاهيمها مثل النسبية والتراكم والنضج ..إلخ
- تقوم استراتيجيات تعليم العلوم الطبيعية على مبادئ التعلم بالملاحظة والتجريب، وأساليب الاستقراء، والعروض التوضيحية.

الأهداف التربوية عند الفلسفة الواقعية

تتعين الأهداف التربوية للفلسفة الواقعية بمدارسها المتعددة بوجه عام وفقاً لتصوراتها حول المباحث التربوية الرئيسة على النحو التالي:

<u>ما الوجود؟</u>

يجيب **<u>الاتجاه الواقعي</u>** في الفلسفة، والذي يتمثل في مجموعة من المذاهب، تعود جميعها إلي كتابات (أرسطو) قبل الميلاد، وإن كانت قد تبلورت من جديد بعد أكثر من خمسة عشر قرنا ، فبدأت **بالمذهب الواقعي الإنساني** في القرن السادس عشر (ميلتون) ، ثم **المذهب الواقعي الحسي** (كومنيوس ، وبيكون) ، **والواقعي الاجتماعي** (مونتاني) ، في القرن السابع عشر، وازدهرت مع التقدم في العلوم الطبيعية في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، بظهور **المذهب الواقعي الطبيعي**

(فولتير، وروسو، وسبنسر).. يجيب هذا الاتجاه علي سؤال " ما الوجود ؟ " إجابة مختلفة تماما عن الاتجاه المثالي :

فلا وجود إلا في عالم الواقع، أي عالم التجربة البشرية، وهو عالم مستقل عن العقل الذي يدركه، وعن جميع أفكار ذلك العقل وأحواله، فليس عالم البحار والأشجار والموجودات كما هو مدرك في عقولنا إلا صورة لهذا العالم كما هو موجود في الواقع .

وعلي ذلك فإن مجموعة من النتائج تترتب علي ذلك التصور الواقعي للوجود لعل من أهمها :

- استبعاد كل الميتافيزيقا الثنائية، فمن المستحيل وجود أي نوع من العالم العلوي أو فوق الطبيعي، يناظر عالم الشهادة الذي نحيا فيه .
- استبعاد الحديث عن أية " ألوهية " خارج الزمان والمكان .
- أن الكون محكوم بنسق من القوانين الذاتية غير المتأثرة بأية فاعلية خارجية أو قوة عليا .

وبناء علي هذه النتائج ، يمكن أن يصاغ الهدف التربوي الأول للفلسفة الواقعية بحيث يتضمن : فهم قوانين الكون ، وتسخيرها لخدمة الإنسان وتطوير حياته .

ما الإنسان؟

وبالطبع ، يجيب التيار الواقعي إجابة مخالفة تماما لإجابة الفلســفة المثالية، كما حدث مع السؤال الأول حول الوجود :

- إذ يعتبر الواقعيون أن الإنسان أحد أنواع الحيوان، وهو لا يستطيع الخلاص من هذا الأصـــل أبداً، علي الرغم من امتلاكه العقل والوعي، لذا فهو خاضع لقوانين الطبيعة رغم إرادته .
- والعقل لدي الإنســان أداة تعينه علي التفاعل مع الطبيعة وقواها المختلفة، ومحاولة تسخيرها لخدمته .

- هناك تباين في آراء الفلاسفة الواقعيين حول الطبيعة الإنسانية : فالنفس عند (أرسطو) ممتزجة بالجسم وليست مفترقة عنها كما يقول (أفلاطون) في تصوره المثالي، وهي مميزة إلي مجموعة من القوى (النامية، والناطقة، والحاسة ، والمحركة ..) الأمر الذي يجعل من بعض مكوناتها مرتبط بالأصل الحيواني المادي، والبعض الآخر ذي طبيعة مستعلية علي ذلك الأصل ، بينما نجد النفس عند (هوبز) ذات طبيعة مادية صرفة، تستجيب لعوامل البيئة الطبيعية وأنها مفطورة علي التوحش والعدوان، ما لم يسيطر عليها سلطان القانون والسلطة الاجتماعية .. أما (جون لوك) فيرى أنه لا توجد مبادئ فطرية تفطر عليها النفس الإنسانية، لأنها صفحة بيضاء تشكلها البيئة الاجتماعية والطبيعية .

وبناء علي هذه الأفكار يصبح الهدف التربوي للواقعية هو إعداد الفرد عقليا، وجسميا ، وخلقيا ، لكي يصبح قادرا علي تطوير واقعه ، وتلبية احتياجات مجتمعه .

ما المعرفة؟

يرى الاتجاه الواقعي أن المعرفة مستقلة عن وجود الإنسان، بحيث إذا أدركها عن طريق حواسه، وما يعينها من وسائل الرصد والقياس، فقد أدرك شيئا موجودا من قبل بالفعل .

والنظرية العلمية الصحيحة عند الواقعيين هي تلك التي لها رصيد في عالم الواقع ، والتي يمكن التحقق منها تجريبيا ، ومن ثم يصبح الواقع ، سواء كان طبيعيا أو اجتماعيا أو علميا هو المحك الذي يرتكن إليه .

ومثلهم مثل المثاليين، يرى الواقعيون أن المحتوى المعرفي أرقى وأهم من تطبيقاته، وأن التعليم أرقى من التدريب والإعداد، ولكنهم علي العكس منهم، يرفعون من قدر العلوم والمعارف الطبيعية علي المعارف العقلية .

وكما سبقت الإشارة في الفصل الأول، كانت استراتيجية "أحداث جاجني التعليمية التسعة **Gagne's 9 instructional events** (نُشرت عام 1965) من أهم استراتيجيات التدريس المستندة إلى المذهب الواقعي خاصة فيما يتصل بالدور المحوري للمعلم بوصفه مصدر المعرفة، وتركز استراتيجيات جاجني التربوية في التدريس على بيئة صفية محورها المعلم، إذ تُحدد تسلسلًا منظمًا من الإجراءات التي يتبعها المعلم لتقديم التعليم بفعالية. وتُبرز هذه الاستراتيجيات دور المعلم في تخطيط وتنظيم وتيسير تجارب التعلم للطلاب. وانعكس ذلك على أساليب التدريس والتعلم الموجهة من قبل المعلم Teacher–Directed learning (Hirumi,2014,20-21)

2. أحداث جاجني التسعة في التدريس[7] Gagne Nine Events of Instruction

في عام ١٩٦٥، اقترح روبرت غاني سلسلة من الأحداث التي ترتبط بالظروف الذهنية اللازمة للتعلم وتعالجها. يُسلِّط الضوء أدناه على كل حدث من أحداث التدريس التسعة، متبوعًا بنماذج لأساليب تساعدك على تطبيق هذه الأحداث في تدريسك. استخدم أحداث غاني التسعة بالتزامن مع تصنيف بلوم المُعدَّل لتصميم تعليم تفاعلي وهادف، ويمكن أن تساعد أحداث غاني التسعة للتعليم في بناء إطار عمل لإعداد وتقديم المحتوى التعليمي مع مراعاة ظروف التعلم ومعالجتها.

[7] اعتمدنا في كتابة هذا الجزء على:

- Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). Principles of instructional design (4th ed.). Forth Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Halpern, D. F., & Hakel, M. D. (2003). Applying the science of learning to the university and beyond: Teaching for long-term retention and transfer. Change, 35(4), 36-41. https://seaver-faculty.pepperdine.edu/thompson/projects/wasc/Applying%20the%20science%20of%20learning.pdf

ويُفضّل إعداد أهداف المقرر الدراسي وغايات التعلّم قبل تطبيق الفعاليات التسع، إذ تُساعد هذه الأهداف والغايات على وضع الفعاليات في سياقها الصحيح. بعد ذلك، يُمكن تعديل فعاليات التدريس التسع لتناسب المحتوى ومستوى معرفة الطلاب.

١ .جذب انتباه الطلاب : تأكد من استعداد المتعلمين للتعلم والمشاركة في الأنشطة من خلال تقديم مُحفّزِ يجذب انتباههم، وتأكد من أن المتعلمين مستعدون للتعلم والمشاركة في الأنشطة من خلال تقديم مُحفّزِ يجذب انتباههم. فيما يلي بعض الطرق لجذب انتباه المتعلمين:

- تحفيز الطلاب بالجديد والمثير للدهشة
- طرح أسئلة محفزة للتفكير على الطلاب
- تشجيع الطلاب على طرح أسئلة ليجيب عليها زملاؤهم
- تنظيم نشاط تمهيدي

٢ .إبلاغ الطلاب بالأهداف : أبلغ الطلاب بأهداف أو نتائج المقرر الدراسي والدروس الفردية لمساعدتهم على فهم ما هو متوقع منهم تعلمه وإنجازه. حدد الأهداف قبل بدء التدريس، وأبلغ الطلاب بأهداف أو نتائج المقرر الدراسي والدروس الفردية لمساعدتهم على فهم ما هو متوقع منهم تعلمه وإنجازه وذلك من خلال:

- وصف الأداء المطلوب
- وصف معايير الأداء القياسي
- تشجيع المتعلمين على وضع معايير الأداء القياسي
- تضمين أهداف المقرر الدراسي في أسئلة التقييم

٣ .تحفيز استرجاع المعرفة السابقة: ساعد الطلاب على فهم المعلومات الجديدة من خلال ربطها بما يعرفونه أو مروا به سابقًا، وتوجد طرق عديدة لتحفيز الاسترجاع:

- طرح أسئلة حول الخبرات السابقة
- سؤال الطلاب عن فهمهم للمفاهيم السابقة
- ربط معلومات المقرر السابقة بالموضوع الحالي
- حث الطلاب على دمج ما تعلموه سابقًا في الأنشطة الحالية

4 .عرض المحتوى: استخدم استراتيجيات لعرض محتوى الدرس وتسهيل فهمه لتقديم تعليم أكثر فعالية. نظّم المحتوى وصنّفه بطرق هادفة، وقدّم شروحات بعد العروض التوضيحية، وفيما يلي طرق لعرض محتوى الدرس وتسهيل فهمه:

- عرض نسخ متعددة من المحتوى نفسه (مثل: فيديو، عرض توضيحي، محاضرة، بودكاست، عمل جماعي، إلخ)
- استخدام وسائط متنوعة لإشراك الطلاب في التعلم
- دمج استراتيجيات التعلم النشط لإبقاء الطلاب منخرطين
- توفير إمكانية الوصول إلى المحتوى على منصة Blackboardليتمكن الطلاب من الوصول إليه خارج أوقات المحاضرات

5 .تقديم التوجيه التعليمي: انصح الطلاب باستراتيجيات تساعدهم في تعلم المحتوى وبالموارد المتاحة. بعبارة أخرى، ساعد الطلاب على تعلم كيفية التعلم.

6. امنح الطلاب إمكانية الوصول إلى المحتوى على منصة Blackboard ليتمكنوا من الوصول إليه خارج أوقات المحاضرات. فيما يلي أمثلة على أساليب تقديم التوجيه التعليمي:تقديم الدعم التعليمي حسب الحاجة، أي توفير الدعم التدريجي الذي يمكن إزالته تدريجيًا مع تعلم الطالب وإتقانه للمهمة أو المحتوى.

- عرض نماذج لاستراتيجيات تعلم متنوعة، مثل: أساليب التذكر، ورسم الخرائط الذهنية، ولعب الأدوار، والتصور.
- استخدام الأمثلة والنماذج المضادة، حيث تساعد الأمثلة الطلاب على فهم المطلوب، بينما تساعد النماذج المضادة على فهم ما يجب تجنبه.
- تقديم دراسات حالة، وصور مرئية، وتشبيهات، واستعارات. توفر دراسات الحالة تطبيقات عملية، وتساعد الصور المرئية على تكوين روابط بصرية، بينما تستخدم التشبيهات والاستعارات محتوى مألوفًا لمساعدة الطلاب على ربط المفاهيم الجديدة.
- مساعدة الطلاب على تعلم كيفية التعلم.

- تحفيز الأداء (التدريب): اطلب من الطلاب تطبيق ما تعلموه لترسيخ المهارات والمعارف الجديدة، وللتأكد من فهمهم الصحيح لمفاهيم المقرر.
- فيما يلي بعض الطرق لتنشيط عملية التعلم لدى المتعلم:
- تيسير أنشطة الطلاب، مثل: اطرح أسئلة تحفز التعلم العميق، وشجع الطلاب على التعاون مع زملائهم، ويسر لهم إجراء تمارين عملية في المختبر.
- وفر فرصًا للتقييم التكويني، مثل الواجبات الكتابية، والمشاريع الفردية أو الجماعية، والعروض التقديمية.
- صمم اختبارات قصيرة واختبارات فعالة، أي اختبر الطلاب بطرق تمكنهم من إظهار فهمهم وتطبيقهم لمفاهيم المقرر (بدلاً من مجرد الحفظ والتذكر).

7 .قدم التغذية الراجعة: قدم تغذية راجعة فورية عن أداء الطلاب لتقييم التعلم وتيسيره، ولتمكينهم من تحديد نقاط الضعف في فهمهم قبل فوات الأوان، وفيما يلي بعض أنواع التغذية الراجعة التي يمكنك تقديمها للطلاب:

- التغذية الراجعة التأكيدية: تُعلم الطالب بأنه قد أدى المطلوب منه. لا يحدد هذا النوع من التغذية الراجعة ما يحتاج الطالب إلى تحسينه، ولكنه يشجعه.
- التغذية الراجعة التقييمية: تُطلع الطالب على دقة أدائه أو إجابته، ولكنها لا تقدم إرشادات حول كيفية التقدم.
- التغذية الراجعة العلاجية: توجه الطلاب إلى إيجاد الإجابة الصحيحة، ولكنها لا تقدم الإجابة الصحيحة.
- التغذية الراجعة العلاجية: توجه الطلاب إلى إيجاد الإجابة الصحيحة، ولكنها لا تقدمها لهم.
- تُقدّم الملاحظات الوصفية أو التحليلية للطالب اقتراحات وتوجيهات ومعلومات تساعده على تحسين أدائه.

- تقييم الأقران يساعد التقييم الذاتي والتقييم التكويني المتعلمين على تحديد الثغرات التعليمية ونقاط الضعف في أدائهم وأداء زملائهم.
- قدّم تغذية راجعة فورية حول أداء الطلاب لتقييم عملية التعلم وتيسيرها، ولتمكينهم من تحديد الثغرات في فهمهم.

٨ .تقييم الأداء: اختبر ما إذا كانت مخرجات التعلم المتوقعة قد تحققت وفقًا لأهداف المقرر المحددة مسبقًا، وتشمل بعض طرق اختبار التعلم ما يلي:

- إجراء اختبارات قبلية وبعدية للتحقق من تقدم الكفاءة في المحتوى أو المهارات.
- دمج فرص التقييم التكويني في جميع مراحل التدريس باستخدام الأسئلة الشفوية، أو أنشطة التعلم التفاعلي القصيرة، أو الاختبارات القصيرة.
- تطبيق مجموعة متنوعة من أساليب التقييم لتزويد الطلاب بفرص متعددة لإظهار كفاءتهم.
- وضع معايير موضوعية وفعالة لتقييم الواجبات الكتابية، أو المشاريع، أو العروض التقديمية.
- طبّق مجموعة متنوعة من أساليب التقييم لتزويد الطلاب بفرص متعددة لإظهار كفاءتهم.

٩ .تعزيز الاستيعاب والتطبيق: ساعد المتعلمين على استيعاب المزيد من المعلومات من خلال منحهم فرصًا لربط مفاهيم المقرر بتطبيقات عملية محتملة، وقدّم تغذية راجعة فورية حول أداء الطلاب لتقييم عملية التعلم وتيسيرها، ولتمكينهم من تحديد الثغرات في فهمهم. فيما يلي بعض الطرق لمساعدة المتعلمين على استيعاب المعرفة الجديدة:

- تجنب عزل محتوى المقرر، اربط مفاهيم المقرر بالمفاهيم السابقة (واللاحقة)، واعتمد على التعلم السابق (واستشرف التعلم اللاحق) لترسيخ الروابط.

- أدرج باستمرار أسئلة من الاختبارات السابقة في الاختبارات اللاحقة لترسيخ معلومات المقرر.
- اطلب من الطلاب تحويل المعلومات التي تعلموها من صيغة إلى أخرى (مثل اللفظية أو البصرية المكانية)، على سبيل المثال، اطلب من الطلاب إنشاء خريطة مفاهيم لتمثيل الروابط بين الأفكار .
- لتعزيز التعلم العميق، حدد أهداف الدرس بوضوح، واستخدم أهدافك المحددة لتوجيه تصميمك التعليمي، واجعل أنشطة التعلم متوافقة مع أهداف الدرس .

3. فلسفة تربية الطفل

اهتم الفيلسوف الفرنسي جان جاك روسو Rousseau (1778 – 1812)، رائد المدرسة الواقعية الطبيعية في كتابه إميل L'Emile بضرورة توفير الحرية الكاملة للطفل في السنوات الخمس الأولى من حياته؛ حتي تنمو مواهبه وقدراته بشكل سليم، ورأى جان جاك روسو أن ذلك لا يتأتى إلا بالإقلاع عن عقاب الطفل، مع إشباع ميوله وتحقيق رغباته ، كما أكد روسو على أهمية اللعب بوصفه وسيلة مهمة لبناء جسم الطفل، وتنمية ثروته اللغوية بما يتمشى مع نموه العقلي .

1:3 بستالوتزي[8] Pestalozzi

ويرجع الفضل إلى بستالوتزي (1746 – 1827) في تأكيده على أن دراسة الطفل وبخاصة النواحي المتصلة بالنمو العقلي تعد أصلاً مهمّاً للعملية التربوية، وأن إنماء الشخصية يجب أن يكون هدفاً رئيساً للتربية والتعليم، لذا فقد نادى بأن نظم

---

[8] اعتمدنا في كتابة هذا الجزء على:

- احمد حجي (2020) فلسفات تربية الطفل، مجلة الطفولة والتنمية، ع 37، صص 13–15
- يوهان هاينريش بستالوتزي - ويكيبيديا
- Pestalozzianism | Swiss, Pedagogy & Reform | Britannica

التربية تحتاج إلى تغيير الهدف من التربية؛ فقد كان هدفها هو التعليم، لكن بستالوتزي رأى أن يكون الهدف هو النمو؛ لأن التربية عنده ليست مجرد التعليم، وأن تغيير الهدف ليصبح (النمو) معناه أن الطفل هو محور اهتمام التربية لينمو بذلك نمواً صحيحا.

والتربية في نظر بستالوتزي مطالبة باستغلال القدرات كافة التي زود الله بها الطفل، وأن يسمح لها بأن تعبر عن نفسها، ليتاح للطفل نمو صحيح ومتزن، طالما أن المربي – أمّا كانت أم معلمةً – يعمل بجد لترقية نمو الطفل نمواً شاملاً خلقيّاً وجسميّاً وعقليّاً .

وإذا كان الطفل في حاجة شديدة إلى تربية دينية خلقية ، فإنه في حاجة إلى أن يفكر، وأن يتعلم التفكير، أو بالأحرى أن يتعلم التأمل ويُعْمِل فكره، وتنمي التربية كل قواه العقلية؛ ليتمكن من تأمل ما حوله.

واهتم بستالوتزي بأن تكون التربية مبنية على خبرة الطفل ومنطلقة منها، وأن تبدأ من البسيط و"تتدرج بطريقة منطقية، وأن تراعى فردية الطفل، وأن ترتبط معرفة الطفل بالعمل من أجل تنمية قوى المتعلم وأن يتقدم عقله من القريب ومن الواقعي، وكل ما يحتك به الطفل .

ومن أهم مبادئ بستالوتزي التربوية:

- التربية الطبيعية والنفسية: آمن بأن التربية يجب أن تتبع قوانين نمو الطفل الطبيعية، وأن تراعي الفروق الفردية والنفسية.
- التعلم عبر الحواس والخبرة :شدد على مبدأ "الحدس" أو المشاهدة، حيث يبدأ التعليم من ملاحظة الأشياء المادية، وفك وتركيب الأشياء لتنمية الحواس والعقل.
- التربية الشاملة (القلب، العقل، اليد): لم يهتم فقط بالمعرفة العقلية، بل ركز على التربية الخلقية (المشاعر) والمهارات العملية.
- ربط التعليم بالبيئة والواقع: ركز على ربط المادة الدراسية بالبيئة المحيطة والعمل (الحياة العملية).
- التربية من أجل الحب والفضيلة: دعا إلى تربية مليئة بالحب والحنان داخل الأسرة (كما في كتابه "ليونارد وجرترود")، لتمكين الطفل من التطور الأخلاقي .

2:3 فروبل[9] Frobel

ويعد فريدريك فروبل (1782–1852) هو مؤسس أول روضة أطفال Kindergarten ، وكانت اهتمامات فروبل منصبة على نشاط الطفل، ومن هنا فإن الألعاب والغناء من أبرز ما يميز روضة أطفال فروبل، وكان ذلك متمشياً مع ما كان يراه من أن الطفل في هذه المرحلة تتسلط عليه دوافعه وعواطفه أكثر مما تتسلط عليه أفكاره

وفروبل، قبل أن يكون مربياً، فإنه فيلسوف ورجل فكر، رأى أن الغرض من التربية هو أن يحيا الإنسان في بيئة تؤثر فيه ويرغب هو أن يؤثر فيها؛ مما يوجب عليه أن يعرف ما تضمه البيئة من أشياء وبشر، وأن يتعرف كذلك طبيعتها وأحوالها وعلاقاتها ببعضها، وأن الكل وحدة، والكل باقٍ مادام في وحدة، وهذا الكل ينبع من الوحدة ويعمل ويناضل من أجلها، وإليها يعود أخيراً.

ومن أهم إسهامات فروبل ومبادئه التربوية:

- تأسيس رياض الأطفال: أنشأ أول روضة أطفال في ألمانيا عام 1837، بهدف توفير بيئة تعليمية مناسبة للأطفال الصغار.
- التعلم من خلال اللعب: آمن بأن اللعب هو أعلى مستويات التطور التربوي في هذه المرحلة.
- هدايا فروبل :(Froebel Gifts) صمم سلسلة من المواد التعليمية (كرات، مكعبات، أسطوانات) لمساعدة الطفل على استكشاف الأشكال والمفاهيم الهندسية،
- الحرية الموجهة: يرى أن دور المعلمة هو التوجيه اللطيف والملاحظة، مع إعطاء الطفل مساحة لاستكشاف بيئته بحرية.

---

[9] اعتمدنا في كتابة هذا الجزء على:

- احمد حجي (2020) فلسفات تربية الطفل، مجلة الطفولة والتنمية، ع 37، صص 15–16
- فريديريك فروبل - ويكيبيديا

3:3 منتسوري[10] Maria Montessori

وكان لماريا منتيسوري 1820 – 1903 فضل التأكيد على "حرية الطفل في بيئة معدة له"؛ حيث تزود هذه البيئة بالإمكانات المادية، بما تتضمنه من أدوات وأجهزة ذات مواصفات تلائم الأطفال، وكذلك الإمكانات البشرية وما ينضوي تحت لوائها من مشرفين أعدوا تربويّاً ونفسيا يهيئون الظروف المناسبة لنمو الطفل؛ حيث يؤدي انهماك الطفل في النشاط إلى شعوره بالرضا والسعادة.

ومدام منتيسوري بهذا تؤكد على ثلاثة أسس رئيسة يجب مراعاتها عند تربية الطفل قبل المدرسة وهي: مراعاة طبيعة الطفل، والظروف المادية من مكان وأدوات وأجهزة، وتوفير القوى البشرية المعدة والمؤهلة لتربيته.

كما ترى منتيسوري أن الطفل يحيا فترة الروضة من السنة الثالثة إلى السادسة، وهي مرحلة بناء الفرد التي تنمو فيها الذاكرة والتفكير والإرادة وأن الطفل ينهمك في بناء نفسه، فيفضل العمل.

ومنهج منتسوري هو نهج تربوي شامل، يركز على استقلالية الطفل، حرية الاختيار ضمن حدود، والتعلم الذاتي من خلال أنشطة حسية وعملية، ويهدف المنهج إلى تنمية الطفل تكاملياً (نفسياً، عقلياً، وجسدياً) في بيئة مُعدّة بعناية تناسب احتياجاته العمرية.

أركان منهج منتسوري الأساسية:

- الحياة العملية (Practical Life): أنشطة يومية تنمي استقلالية الطفل، تركيزه، وتآزره الحركي (مثل الصب، التنظيف، الغلق والفتح).
- الحسّية (Sensorial): أدوات تساعد الطفل على صقل حواسه الخمس والتعرف على الأبعاد، الألوان، والأشكال.
- اللغة (Language): أدوات تعليمية للتعرف على الحروف والأصوات والكتابة والقراءة بطريقة ملموسة.

---

[10] اعتمدنا في كتابة هذا الجزء على:

- احمد حجي (2020) فلسفات تربية الطفل، مجلة الطفولة والتنمية، ع 37، صص 16–17
- منهج مونتيسوري - ويكيبيديا

- الحساب (Mathematics): أدوات ملموسة لتعليم المفاهيم الرياضية والعد والعمليات الحسابية.
- الثقافة :(Cultural) مواد تشمل الجغرافيا، التاريخ، والعلوم لاكتشاف العالم.

مبادئ وفلسفة منتسوري:

- العقل الممتص: قدرة الطفل الفطرية على التعلم السريع من البيئة المحيطة.
- حرية الاختيار :يختار الطفل النشاط الذي يرغب فيه، مما ينمي دافعيته الداخلية.
- البيئة المُعدّة :فصل دراسي مرتب، آمن، ومجهز بأدوات تناسب حجم الطفل
- دور المعلم :موجّه ومراقب، لا يتدخل إلا عند الضرورة لتوجيه الطفل مميزات وأهداف المنتسوري:
- تعزيز الثقة بالنفس والاستقلالية.
- التركيز على التعلم الفردي (كل طفل يسير وفق سرعته الخاصة).
- تنمية النظام والنظام الذاتي.
- تنمية المهارات الحركية الدقيقة

4. فلسفة تعليم العلوم[11]

بوجه عام ينتمي مجال تعليم العلوم إلى الفلسفة الواقعية، إذ تمثل الحواس وما يعينها من وسائل القياس والرصد، علاوة على مبدأ التجريب والتحقق التجريبي أركاناً

[11] اعتمدنا في كتابة هذا الجزء على المصادر الآتية:

- Liu, W., Li, X. & Li, G. (2025) The Contributions of Philosophy of Science in Science Education Research: a Literature Review. *Sci & Educ* **34**, 1203–1222 https://doi.org/10.1007/s11191-023-00485-w
- Michael R. Matthews Editor,(2014) International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching, Springer, pp 1259–1316 Philosophy of Education and Science Education: A Vital but Underdeveloped Relationship | Springer Nature Link
- Derek Hodson, (1986), Philosophy of Science and Science Education, Journal of Philosophy of Education, *Vol.* 20, No. *2, pp.215-225* *https://doi.org/10.1111/J.1467-9752.1986.TB00128.X*

أساسية تميزه عن غيره من مجالات التعليم، بيد أن أزمة فلسفية حقيقية تعتري هذا المجال.

1:4 غياب الفلسفة وطغيان المحتوى وطريقة التدريس

لا تزال فلسفة ونظرية التعليم خارج التيار الرئيسي للتفكير لدى المهتمين بتعليم العلوم، سواء في مجال البحث أو الممارسة الصفية المهنية، بالرغم من أن تعليم العلوم قد استعار أفكارًا من التربويين والفلاسفة في الماضي مثل: جان جاك روسو، وبيستالوتزي، وهيربارت، وجون ديوي، لكن تعليم العلوم يستلزم بالضرورة الربط بين محتوى المادة الدراسية والقضايا والأهداف التعليمية، وهنا تبرز أسئلة فلسفية تعليمية جوهرية على كلا المستويين، تواجه الباحث والمعلم، فإذا كان تعليم العلوم يتجاوز مجرد أساليب التدريس والنصوص المصاحبة لها، ليشمل أهدافًا أوسع، بما في ذلك قيم المواطن المُثقف، أو الأسئلة الجوهرية حول طبيعة التعليم والتعلم والمعرفة والعلوم، فلا بد من إبراز فلسفة ونظرية التعليم.

ولطالما كان التركيز على الجانب المهني، أي تدريس العلوم في المرحلة الثانوية كشرط أساسي للالتحاق بالجامعات والوظائف التقنية والمهنية، سمةً بارزةً في تدريس العلوم منذ بداياته في مطلع القرن العشرين، ومع ذلك، فإن هذه التوجهات تنطوي ضمنيًا على فلسفة تعليمية محددة نادرًا ما تُصاغ علنًا أو حتى تُعترف بها: هل يُدرَّس العلم

- من أجل التنمية الفكرية (تراكم المعرفة)،
- أم من أجل تحقيق الذات (بناء الشخصية)،
- أم من أجل منفعة اجتماعية واقتصادية أو سياسية (الوظائف، المواطنة).

ترتبط هذه النظريات الثلاث ارتباطًا وثيقًا بنظريات ووجهات نظر تربوية كلاسيكية سابقة: فالأولى ترتبط بمشروع أفلاطون التربوي القائم على المعرفة من وجهة نظر المثالية، والثانية بروسو حيث يمثل التفكير العلمي ركناً أساسيا من الواقعية الطبيعية في ثقافة الإنسان، أما الأخيرة فهي تمثل النزعة البرجماتية عند جون ديوي والحركة التقدمية.

وعند دراسة الأهداف التربوية تاريخيًا، نجد أن هذه النظريات الثلاث حاضرة بقوة في تاريخ الإصلاحات التعليمية؛ إذ لا يتبنى أحدٌ عادةً إحداها دون الأخرى، مع أن إحداها غالبًا ما تُعطى الأولوية على الأخرى في وقت معين (أو قد تُدمج اثنتان وتطغى إحداهما على الأخرى)، وذلك تبعًا للأزمة التربوية أو الاجتماعية والاقتصادية الراهنة، وتحت تأثير مصالح الجماعات الاجتماعية المعنية، وهذا ما يخلق أزمة في فلسفة تعليم العلوم.

وقد شهد مجال أبحاث تعليم العلوم على مدى الثلاثين عامًا الماضية تباينًا كبيرًا بين مواقف متضاربة، بدءًا من الوضعية ووصولًا إلى ما بعد الحداثة، ومن "الواقعية المتشددة إلى البنائية الراديكالية"، التي تشمل بدورها أشكالًا من النسبية المعرفية والاجتماعية (المتأثرة بدراسات فلسفة وتاريخ وعلم اجتماع العلوم ما بعد الوضعية)، ونتيجةً لذلك، تتعارض الهويات الشخصية والمهنية للمعلمين عند تضارب توجهات المناهج الدراسية، لا سيما عند تعرضهم لوجهات نظر أكاديمية متباينة حول طبيعة العلم، وقد اتجهت برامج إعداد معلمي العلوم الحديثة عمومًا إلى إهمال الفلسفة وفلسفة التربية لصالح مقررات في أساليب التدريس، وإدارة الصف، والدراسات الثقافية، ونظريات التعلم من علم النفس والعلوم المعرفية التي لا تزال تهيمن على المجال، الأمر الذى تجلى من قبل في ثلاث أزمات على الأقل هي:

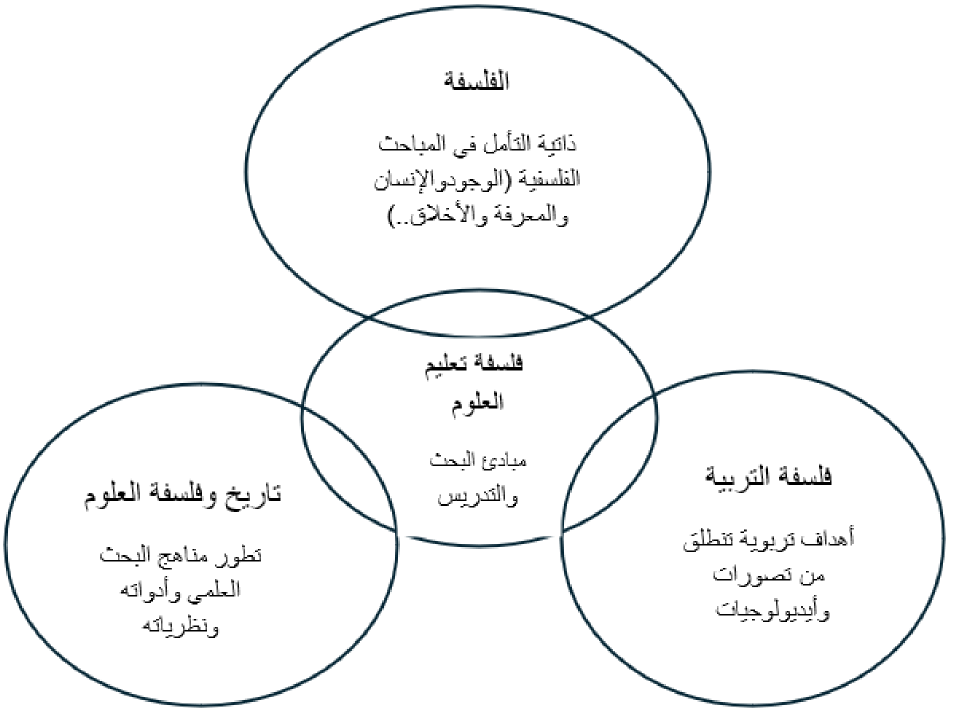
- تداعيات "صدمة سبوتنيك" عام 1957،
- ثم في أوائل الثمانينيات مع تقرير "الأمة الأمريكية في خطر" خلال عهد ريغان المحافظ الجديد،
- وأزمة أخرى في أواخر التسعينيات عقب نشر تقارير TIMSS وPISA

وقد حظيت فلسفة تعليم العلوم باهتمام متفرق من الباحثين لعقود، لا سيما محدودية خوضهم في فروعها، وهو أمر جدير بالاعتراف (مثل دراسات اللغة، وما بعد البنيوية، وما بعد الحداثة، والنسوية، والتأويل، والمحاججة العلمية، والبرجماتية المتأثرة برورتي، و"النظرية النقدية")، وقد أُقرّ عمومًا بقيمة فرع فلسفة العلوم في تعليم العلوم منذ ستينيات القرن الماضي، وتطورت حاليًا لتصبح حركة إصلاح عالمية لتاريخ وفلسفة العلوم، أما فلسفة التعليم نفسها، فقد كان لها تأثير كبير على تعليم العلوم في الماضي فقط، وذلك بفضل استمرار تأثير أفكار جون ديوي ونزعته التقدمية على الفكر التربوي.

وكان لفلاسفة التربية المنتمين للفلسفة التحليلية وبخاصة الوضعية المنطقية عند "أرنست ماخ" مثل "شيفلر"، و"بيترز"، و"هيرست"، المتأثرين بفلسفة اللغة وفلسفة العلوم في خمسينيات وستينيات القرن العشرين، تأثير أقل، وإن كان لا يزال ذا أهمية، لا سيما بالنسبة لمن يدافعون اليوم عن قيمة تدريس العلوم لأغراض التعليم النيوالليبرالي.

2:4 نحو تعيين خارطة معرفية لتعليم العلوم

ويتطلب هذا تقاطع مجالات معرفية كالفلسفة بمعناها الدقيق، وفلسفة العلوم، وفلسفة التربية (انظر الشكل رقم 10) نقلا عن شولز (2014)



شكل رقم (10)

الإطار المعرفي لفلسفة تعليم العلوم

نقلاً عن

Schulz, R. M. (2014). *Rethinking science education. Philosophical perspectives*. Charlotte, IL: Information Age Publishing.

ولا يفترض هذا الإطار في حد ذاته أي مواقف فلسفية مسبقة (مثل الواقعية الميتافيزيقية أو النسبية المعرفية) ولا نظريات تربوية (مثل البنائية، والتعددية الثقافية، والنشاط الاجتماعي السياسي، إلخ)، وبصفته أداة تنظيمية بيانية، فإنه يوفر لمعلمي العلوم والباحثين إطارًا شاملًا لتحليل المواضيع الفردية، وربما يساعدهم على توضيح تفكيرهم وتحيزاتهم ومواقفهم تجاه مختلف المناهج والأفكار، والهدف الرئيس هو إظهار أن أي منهج تعليمي فلسفي، عند تطويره للمعلم أو الباحث، ينبغي أن يأخذ في الاعتبار الخطابات ذات الصلة بالمجالات الأكاديمية الرئيسية الثلاثة الأخرى، وأن يناقشها عند تناولها للمواضيع الأساسية في تعليم العلوم. وعلى أقل تقدير، ينبغي أن يُسهم في تنمية عقلية فلسفية.

باختصار (كما يوضح الشكل) ، فإن أي فلسفة لتعليم العلوم هي في المقام الأول فلسفة، ومن هذا المنطلق تستمد قيمتها من القيمة الممنوحة للفلسفة كمنهج بحثي نقدي، مع ذلك، قد لا تبدو فائدتها لهذا المجال واضحةً لمعلمي العلوم، علاوة على ذلك، ينبغي لهذه الفلسفة أن تتناول قضايا وتطورات فلسفة وتاريخ وعلم اجتماع العلوم، وأن تحلل مدى ملاءمتها لتحسين تعلم العلوم والتعرف عليها، وأخيرًا، ينبغي لها أن تتناول قضايا وتطورات فلسفة التعليم ونظرية المناهج، وأن تحلل مدى ملاءمتها لتعليم العلوم، من حيث معناها وكيفية تصورها وتحقيقها على النحو الأمثل، ويمكن فهم فلسفة تعليم العلوم المتطورة أو "الناضجة" على أنها تكامل مناسب بين هذه المجالات الثلاثة.

الفصل الرابع

فلسفة التعلم ونظرياته واستراتيجياته على ضوء الفلسفة البرجماتية

الفصل الرابع

فلسفة التعلم ونظرياته واستراتيجياته على ضوء الفلسفة البرجماتية

يسعى هذا الفصل كسابقيه إلى تأصيل نظريات التعلم واستراتيجياته التي تفرعت عن نظرية المعرفة في الفلسفة، وهذه المرة ينطلق من البنية المعرفية ونظرية المعرفة في الفلسفة البرجماتية، مستعرضاً انعكاساتها على المذهب التقدمي الذي يجسد فلسفة جون ديوي التربوية، وعلى نظريات التعلم السلوكية والمعرفية والبنائية، وعلى نظريات التعليم المبنية عليها مثل نظرية الذكاءات المتعددة المنطلقة من النزعة المعرفية، ونظرية برونر ذات النزعة البنائية، وانتهاء بانعكاساتها على استراتيجيات التعليم المتمحورة حول المتعلم المستندة إليها مثل استراتيجية حل المشكلات لجوناسن.

1. البنية المعرفية للفلسفة البرجماتية[12]

كما يوضح (شكل رقم 11) تحتل قمة الهرم المعرفي للبرجماتية ثلاثة تصورات كبرى صاغها الآباء الثلاثة (ديوي، وبيرس، ووليم جيمس) متأثرين بمبادئ التجريبية الإنجليزية عند (بيكون، وجون لوك، وهيوم، وستيورت مل)، وأيضاً بإحدى الأفكار المثالية عند (كانط) وهي فكرة العقل البرجماتي أو العملي رغم أن حركتهم كانت رد فعل مقاوم لتغلغل مثالية (كانط) و(هيجل) في المجتمع الأمريكي، في ظل ملابسات تاريخية وجغرافية وحضارية شديدة الخصوصية للتجربة الأمريكية واستعمار العالم الجديد.

ويوضح (الشكل رقم 11) كيف تتصدر برجماتية (جون ديوي) لكونها الأشهر والأكثر اكتمالاً واتساعاً للتطبيقات في التربية وفي منهج البحث العلمي التجريبي، فهو صاحب فكرة الوسلية instrumentalism أو الأداتية باعتبار التصورات الذهنية وسائل وأدوات لتشكيل المجتمع، وأنها تمثل منهجا في التفكير أكثر منها نظرية عامة، وهو أيضا

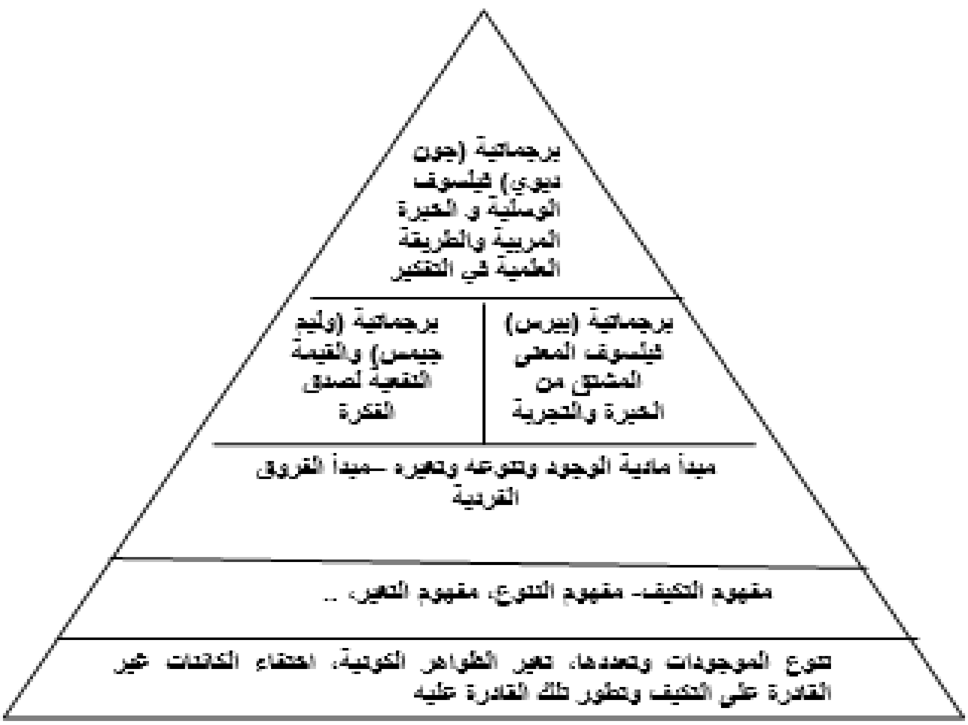
[12] لمزيد من التفاصيل حول فلسفة التربية البرجماتية، يمكن الرجوع إلى:

- سعيد اسماعيل علي "فلسفة التربية البرجماتية" في: سعيد اسماعيل علي وآخران (1981)، دراسات في فلسفة التربية، عالم الكتب، القاهرة، صص 229- 288

فيلسوف الخبرة، حيث الذات العارفة وسماتها وتاريخها بصورة غير قابلة للتكرار والتنميط مع الوجود منشئة حالة خاصة من المعرفة المكتسبة غير القابلة للنقل، وهو صاحب خطوات المنهج (العلمي) في التفكير ورائد البحث العلمي الموجه بالمشكلات.

وتشارك نظرية (بيرس) في المعنى أيضاً قمة الهرم المعرفي بمقولتها الرئيسة "مالم يدخل حيز الخبرة السابقة للإنسان ليس له معنى"، مؤكدة على امتزاج الذات العارفة بخصائصها وتاريخها مع عناصر الوجود اللانهائية لصوغ معانٍ خاصة بها، لتفتح باباً واسعاً لتفريد التعلم والخبرة المربية.

وتكتمل قمة الهرم المعرفي لفلسفة التربية البرجماتية بنظرية (وليم جيمس) في الصدق، وتفتح بمقولتها الرئيسة "الفكرة صادقة مادامت قابلة للتجريب ولها قيمة نفعية ممكنة" باباً نحو ذرائعية الأفكار والقيم ونسبيتها.



شكل رقم (11)

البنية المعرفية للفلسفة البرجماتية

وعند مستوى المبادئ تقع مجموعة متآزرة من أفكار الآباء الثلاثة في مقدمتها مبدأ تغير الوجود وتعدده وتنوعه وصعوبة توقعه، ومبدأ تعدد وتنوع الطبيعة الإنسانية وتغيرها (الفروق الفردية)، ورفض حتميتها وقولبتها، ومبدأ صدق الفكرة مادامت نافعة..

وفي مستوى المفاهيم تأتي مجموعة كبيرة من أهمها مفهوم "التنوع"، و"التغير"، و"التكيف"، و" الخبرة"، و"المنفعة"..إلخ

وعند قاعدة الهرم تقع ملايين المشاهدات والحالات للموجودات والبشر التي تؤكد تلك المفاهيم والمبادئ وتمثل ماصدقات تندرج تحتها.

وتعد التطبيقات التربوية لفلسفة التربية البرجماتية من أوسع التطبيقات انتشاراً، لذا فهي كنز ثمين للموضوعات البحثية في أصول التربية، وفي المناهج وتقنيات التعليم، وعلم النفس التربوي ..إلخ

- فتقع النظرية السلوكية بمدارسها المختلفة على قمة علم النفس التربوي، وفيها تطبيق مهم لفكرة التعلم بالاستجابة والتكيف مع المثيرات.
- وفي مجال التقويم يحتل مدخل التقويم المستند إلى الأداء موقعاً مهماً يتصل بفكرة التعلم الحقيقي أو الأصيل.
- وفي مجال تصميم المناهج والأنشطة التعليمية تأتي أشكال متعددة من مناهج المشروعات، والمناهج المحورية القائمة على توظيف المعرفة وقيمتها التطبيقية والتعلم بالخبرة.
- وفي مجال تنظيم التعليم وتوزيع المتعلمين على التخصصات المختلفة، تأتي تطبيقات متعددة لفكرة الفروق الفردية، وتفريد التعليم، وحرية المتعلم في اختيار ما يتعلم في إطار التنوع.. إلخ

الأهداف التربوية للفلسفة البرجماتية

تتعين الأهداف التربوية للفلسفة البرجماتية وفقاً لتصوراتها للمباحث الفلسفية الرئيسة على النحو التالي:

ما الوجود؟

ويجيب الاتجاه البراجماتي عن سؤال " ما الوجود ؟ " إجابة قريبة من إجابة الاتجاه الواقعي :

- فالكون في كليته متعين وليس مجرداً كما يقول المثاليون، وهو في حالة دائمة من النشاط والحركة .
- والكون محكوم بقوانين التغير والتقدم، إذ يصعب تعيين الكون بصورة خالدة أو دائمة، بل يشبه الأمر من يريد أن يلتقط صورة فوتوغرافية للقطار السريع، فلا تعبر الصورة حينئذ إلا عن حالته في اللحظة التي التقطت فيها فقط، فلا شيء خالد أو ثابت .
- والكون علي ذلك، غير ثابت، وغير آمن، ومفتوح علي كافة الاحتمالات، ولا سبيل للتعامل معه إلا بخوض الصراع وارتياد المغامرة .
- وغايات الكون وقيمه الحاكمة وفقاً لما سبق تتسم بعدم الثبات، لأنها ليست موجودة قبل أن يوجد الكون، ومن الممكن أن تصبح الفكرة صادقة الآن، ولكن تصبح غير ذلك في اللحظة التالية، فلا شيء ينبغي أن يكون علي نحو معين .

لذا ، فإن الهدف التربوي الأول للفلسفة البرجماتية هو ممارسة الحياة والتكيف مع متطلباتها ، ومواجهة ما تفرضه من تحديات .

ما الإنسان؟

يبني الاتجاه البرجماتي تصوره للطبيعة الإنسانية علي تصوره للكون: فكما أن الكون متعين وليس مجرداً، وكما أنه متغير ونامٍ، فالإنسان باعتباره جزءاً من الكون ذي طبيعة متعينة قابلة للنمو والقياس والتجريب، وما يمتلكه الإنسان من أفكار إنما هو نتاج خبرته التي اكتسبها من تفاعله مع الكون .

والطبيعة الإنسانية تتسم بالتنوع والتعدد، ومن ثم فهي متفردة لا تتكرر، وهو ما يتمثل في مبدأ " الفروق الفردية "، كما أنها مرنة ولا محدودة بحيث تستطيع التكيف

مع ظروف البيئة وتسخيرها لصالحها، لذا فهي في علاقة عضوية جدلية مع البيئة، ومحصلة لهذه العلاقة، وهذا ما يجعلها قابلة دائما لمزيد من التعلم .

لذا ، فالهدف من تربية الإنسان وفقاً للبرجماتية هو تنمية قدراته وتأهيلها للتكيف مع الواقع البيئي والاجتماعي ، وإكسابه خبرات حياتية تمكنه من المنافسة والتفوق

ما المعرفة؟

ويجيب البرجماتيون عن السؤال حول المعرفة إجابة مشابهة للواقعين، فالمعرفة عندهم أيضا واقعية حسية، ومن ثم فهي ليست معرفة مسبقة، وليست تراكمية بالمعني التتابعي للكلمة، أي أن ما نعرفه هو ما نبنيه علي ما وصل إلينا من معارف نطمئن إليها، بل هي مرهونة دائماً بالقدرة علي إثباتها تجريبياً، أي أنها قابلة للتحقق التجريبي، ولكنهم يضيفون إلي ذلك كونها ناشئة عن تفاعل الإنسان مع بيئته، وليس فقط عن إدراكه لها، وأنها نابعة من مواقف الحياة وخبراتها .

وهكذا يطرق البراجماتيون اتجاهاً جديداً، إذ يجعلون من الإنسان طرفاً في عملية استخلاص المعرفة، بل ويجعلون منه محور تلك العملية وهدفها، فخبرته وتفاعله مع بيئته هي التي أتاحت فرصة المعرفة، وهي التي حددت ملابساتها .

وعلي ذلك ، تهدف التربية البراجماتية إلي التركيز علي المعارف التطبيقية التي توظف في تطوير حياة الإنسان ، كما تهدف إلي زيادة الفرص المتاحة أمام المتعلمين لكي يكتسبوا الخبرات النافعة بما يحقق ذواتهم وينمي إمكاناتهم وقدراتهم

2. المذهب التقدمي عند جون ديوي[13]

ربما لم يحظ مذهب تربوي بهذا القدر من الشيوع والاهتمام بمثل ما حظي المذهب التقدمي لجون ديوي أحد الآباء الثلاثة للبرجماتية، وهو المذهب الذي يجسد الفلسفة التربوية للبرجماتية تجسيداً صادقاً.

وتشمل فلسفة ديوي التربوية كلا النهجين: النهج الذي يركز على المنهج والنهج الذي يركز على المتعلم: فيركز النهج الذي يركز على المنهج على المادة الدراسية، ويهدف إلى إشراك المتعلمين بفعالية ومواجهة السلوكيات السلبية، ويرى ديوي أن هذا النهج يُنمّي فهم المتعلم من فهم سطحي إلى فهم عميق، بينما يهتم النهج الذي يركز على المنهج بالمادة الدراسية، ويهدف إلى إشراك المتعلمين بفعالية ومواجهة السلوكيات السلبية. يركز التعليم المتمحور حول المتعلم، الذي فضّله ديوي، على تقديم المحتوى بطرق ترتبط بالخبرات السابقة، مما يعزز دمج المعرفة الجديدة.

وبينما يدعم ديوي هذا النهج، فإنه يحذر أيضًا من الإفراط في التركيز على الطفل، ويقر بأن الاعتماد المفرط على الأطفال قد يعيق التعلم، داعيًا إلى نهج متوازن يراعي كلًا من طريقة تقديم المحتوى واهتمامات الطلاب. ويؤكد على الترابط بين الطفل والمنهج الدراسي، مدركًا اعتمادهما المتبادل.

وقد رسّخت هذه الرؤى مكانة ديوي كمناصر بارز للتعلم العملي والتجريبي وفقا للمبادئ التربوية الأساسية التالية:

التجربة كعنصر أساسي: يرتكز التعليم على التعلم التجريبي، حيث يتعلم الأطفال من خلال اللقاءات والتفاعلات.

---

[13] اعتمدنا في كتابة هذا الجزء على المصدرين الآتيين:

- ERIN A. HOPKINS (2017) John Dewey and Progressive Education, The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Educative, Vol. 50, No. 1 (Winter 2017), pp. 59-68 John Dewey and Progressive Education on JSTOR
- Asif Farooq Zai, Shabnum Showkat and Mir Rahul Ahmad(2023) Educational Progressivism and the 21st Century: Exploring Dewey's Relevance (PDF) EDUCATIONAL PROGRESSIVISM AND THE 21ST CENTURY EXPLORING DEWEY'S RELEVANCE

حل المشكلات والاستقصاء التأملي: يهدف التعليم إلى تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير النقدي من خلال الاستقصاء المتأني.

الاستقصاء المتأني لصقل المعرفة: تتطور المعرفة من خلال الاستقصاء والتفكير التأملي والتجريب والاكتشاف المستمر.

ضرورة التغيير: التغيير ضروري لنمو الفرد والمجتمع. ينبغي أن تتكيف أساليب التعليم مع الاحتياجات المعاصرة، وأن تخدم الطفل لا العكس.

التعليم من أجل مجتمع ديمقراطي: يعزز التعليم الوعي المجتمعي والتعاون وفهم الحقوق والمسؤوليات، مما يساهم في بناء مجتمع ديمقراطي.

النسبية: يتبنى ديوي مفهوم النسبية، معترفًا بأنه لا شيء مطلق، وأن التغيير متأصل.

النفعية: يكمن هدف الوجود في تحقيق الأهداف. الأدوات والوسائل ضرورية لتحويل الأفكار إلى واقع.

ودعا جون ديوي، وهو مربٍّ برجماتي، إلى أهداف تعليمية مرنة، اعتقد أن البيئة المادية والبيئة الاجتماعية تتطوران باستمرار، لذا ينبغي أن تتكيف أهداف التعليم وفقًا لذلك، وألا تكون ثابتة بشكل جامد. تحدّى ديوي أهداف التعليم التقليدية في القرن التاسع عشر، مثل الأهداف الأخلاقية، والانضباطية، والمعرفية، ورفض فكرة أن التعليم يقتصر على إعداد الأفراد لحياتهم المستقبلية، مؤكدًا على أن التعليم يجب أن يلبي الاحتياجات المباشرة للطفل، لأنه يهتم بالدرجة الأولى بالحاضر بدلًا من المستقبل المجهول، اقترح ديوي أن الأهداف التعليمية بحاجة إلى إعادة تعريف وتعديل لتتماشى مع التغيرات الاجتماعية والاقتصادية السريعة في الحياة المعاصرة.

ويُعدّ المجتمع الذي يتسم بالمساواة والحرية الفردية وقيم التعاون مجتمعًا مثاليًا، والتعليم أداة أساسية في غرس هذه المبادئ الديمقراطية. في هذا السياق، تُحاكي المدرسة نموذجًا مصغرًا للديمقراطية، إذ تُعزز النمو الأخلاقي من خلال المشاركة الفعّالة. يتميز تعليم ديوي العملي بطابعه العملي، ويهدف إلى إعداد الأفراد لمستقبل مُرضٍ. انتقد ديوي المعايير التعليمية السائدة لانحيازها لفئة قليلة مختارة وإفراطها في التركيز على التعليم

الرسمي. لذا، أطلق ديوي نموذجًا تعليميًا تقدميًا، وأسس المدارس التقدمية لتعزيز القيم الديمقراطية والتنمية الشخصية الشاملة.

وتستند منهجية ديوي في التدريس إلى الفلسفة البراغماتية، التي تُركز على التطبيق العملي في الحياة، وعلى النمو الشخصي في التعليم، وقد دعا إلى تدريس مواد ذات صلة بخبرات الحياة الواقعية.

3. السلوكية Behaviorism[14]

كما أشرنا في مقدمة الكتاب؛ فإن نهج التأصيل والتصنيف الذي نتبعه لا يقوم فقط على التطور التاريخي للأفكار في وصف تلك العلاقات المعرفية بين الفلسفة ونظريات التعلم في علم النفس وتطبيقاتها في استراتيجيات التعليم، ولكن يتجاسر على الربط الموضوعي بين تلك البنى اعتماداً على المبادئ والمفاهيم التي تمثل عوامل وقواسم مشتركة.

وهذا على وجه التحديد ما سبق أن أكد عليه الفصل الثاني عندما وضع نظرية التعلم بالإدراك الكلي (جشطالت) ضمن منظومة التعلم المثالية استناداً إلى فكرة المثال العقلي

---

[14] اعتمدنا في كتابة هذا الجزء على المصادر الآتية:

- سيد عثمان، و فؤاد أبو حطب (1978) التفكير، دراسات نفسية، الأنجلو المصرية، القاهرة، ط2، صص 31-50 و 115-117
- آمال صادق، وفؤاد أبو حطب (1984) علم النفس التربوي، الأنجلو المصرية، القاهرة، ط 3، صص 191-258، و 296- 305
- Behaviorism (Stanford Encyclopedia of Philosophy)
- Serhat Kurt (2022) Behaviorism, Key Terms, History, Theorists, Criticisms and Implications for Teaching. Behaviorism, Key Terms, History, Theorists, Criticisms and Implications for Teaching - Educational Technology
- Sarah Lee (2025) **Understanding Behaviorism in Philosophy,** A Comprehensive Guide to Behaviorist Theory in Philosophy of Mind, Understanding Behaviorism in Philosophy

المناظر للمدركات الحسية، وهو أيضاً ما سوف نؤكد عليه في الصفحات التالية عندما نضع نظرية التعلم السلوكية ضمن منظومة التعلم البرجماتية، بالرغم من جذورها التاريخية الوضعية المنطقية المؤكدة، وذلك استناداً إلى مبدأ التكيف والاستجابة المشترك بينها وبين نظرة البرجماتية لعلاقة الإنسان مع الوجود والذي تنشأ عنه الخبرة المتعلمة.

1:3 السلوكية كمذهب والسلوكية كمنهج

يجب توخي الحذر عند استخدام مصطلحات تنتهي بـ ."ism" فهي غالبًا ما تحمل معاني فضفاضة وأخرى دقيقة، وأحيانًا معاني متعددة من كلا النوعين، و"السلوكية" ليست استثناءً؛ فبمعنى فضفاض، تُعدّ السلوكية منهجًا أو طريقةً لفهم القيود التجريبية المفروضة على إسناد الحالات النفسية، أما بمعنى دقيق، فهي مذهب أو طريقةٌ لممارسة علم النفس أو علم السلوك نفسه.

وقد لاحظ الفيلسوف المرموق ويلفريد سيلارز (1912–1989) أن الشخص قد يُصنّف كسلوكي، سواءً بالمعنى الفضفاض أو بالمعنى المنهجي، إذا أصرّ على تأكيد "الفرضيات المتعلقة بالأحداث النفسية من خلال معايير سلوكية"، وبالتالي، فإن السلوكي هو من يطالب بأدلة سلوكية لأي فرضية نفسية، وبالنسبة لهذا الشخص، لا يوجد فرقٌ ملموس بين حالتين ذهنيتين (معتقدات، رغبات، إلخ) ما لم يكن هناك فرقٌ واضح في السلوك المرتبط بكل حالة، وبذلك تعد السلوكية نظرية فلسفية ونفسية تركز على السلوك القابل للملاحظة بدلاً من الحالات الذهنية الداخلية، وتسعى إلى فهم السلوك البشري من خلال عدسة المحفزات والاستجابات الخارجية، متجاهلةً الحاجة إلى النظر في الوعي أو العقل، وهذا النهج ظهر كرد فعل على قصور الاستبطان، وهو أسلوب يعتمد على الإبلاغ الذاتي عن الأفكار والمشاعر، والذي اعتُبر ذاتيًا وغير موثوق.

أما السلوكية كمذهب، فقد خضعت لنقاش واسع وحاد، فقد أثارت جدلاً واسعًا بين مؤيديها ومعارضيها على حد سواء، لكونها مذهباً، أو مجموعة مذاهب، تُعنى بكيفية ترسيخ السلوك ليس فقط في علم النفس، بل في ميتافيزيقا السلوك البشري والحيواني، حيث يلتزم المذهب السلوكي، التزامًا تامًا وشاملًا، بصحة المجموعات الثلاث التالية من الادعاءات:

1. علم النفس هو علم السلوك، علم النفس ليس علم العقل الباطن – أي ليس شيئًا منفصلًا أو مختلفًا عن السلوك.
2. يمكن وصف السلوك وتفسيره دون الرجوع في نهاية المطاف إلى الأحداث العقلية أو العمليات النفسية الداخلية. مصادر السلوك خارجية (في البيئة)، وليست داخلية (في العقل، في الرأس).
3. في سياق تطوير النظرية في علم النفس، إذا ما استُخدمت مصطلحات أو مفاهيم عقلية، بطريقة أو بأخرى، في وصف السلوك أو تفسيره، فإما (أ) يجب استبعاد هذه المصطلحات أو المفاهيم واستبدالها بمصطلحات سلوكية، أو (ب) يمكن، بل يجب، ترجمتها أو إعادة صياغتها إلى مفاهيم سلوكية.

هذه المجموعات الثلاث من الادعاءات متميزة منطقيًا، علاوة على ذلك، يُسهم كلٌّ منها، على حدة، في تشكيل نوعٍ من السلوكية، فالسلوكية "المنهجية" تُؤمن بصحة (1)، والسلوكية "النفسية" تُؤمن بصحة (2)، أما السلوكية "التحليلية" (المعروفة أيضًا بالسلوكية "الفلسفية" أو "المنطقية") فتُؤمن بصحة العبارة الفرعية في (3)، وهي أن المصطلحات أو المفاهيم العقلية يُمكن، بل ويجب، ترجمتها إلى مفاهيم سلوكية.

2:3 ثلاثة أنواع من السلوكية

السلوكية المنهجية هي نظرية معيارية حول المنهج العلمي لعلم النفس، وتزعم أن علم النفس يجب أن يهتم بسلوك الكائنات الحية (البشر والحيوانات)، ولا ينبغي لعلم النفس أن يهتم بالحالات أو الأحداث العقلية، أو ببناء تفسيرات داخلية لمعالجة المعلومات تُفسّر السلوك، ووفقًا للسلوكية المنهجية، فإن الإشارة إلى الحالات العقلية، مثل معتقدات الإنسان

أو رغباته، لا تُضيف شيئًا إلى ما يمكن لعلم النفس فهمه، وما ينبغي عليه فهمه، حول مصادر السلوك، فالحالات العقلية كيانات خاصة، ونظرًا لضرورة انفتاح العلم، فإنها لا تُشكّل موضوعات مناسبة للدراسة التجريبية، وتُعدّ السلوكية المنهجية موضوعًا رئيسيًا في كتابات جون واتسون.(1958–1878)

السلوكية النفسية هي برنامج بحثي ضمن علم النفس، ويهدف إلى تفسير سلوك الإنسان والحيوان فيتُعرَّف السلوكية النفسية بأنها مجموعة من المحفزات الفيزيائية الخارجية، والاستجابات، وتاريخ التعلم، والتعزيزات (في بعض أنواع السلوك)، وتتجلى هذه النظرية في أعمال إيفان بافلوف (1849–1936)، وإدوارد ثورندايك (1874–1949)، بالإضافة إلى واتسون، ويُعدّ عمل ب. ف. سكينر حول جداول التعزيز التعبيرَ الأكثر اكتمالًا وتأثيرًا لها.

أما السلوكية التحليلية أو المنطقية فهي نظرية فلسفية تُعنى بمعنى أو دلالات المصطلحات أو المفاهيم العقلية، يُشير هذا إلى أن فكرة الحالة الذهنية أو الوضع النفسي هي في جوهرها فكرة ميل سلوكي، تتجلى في كيفية تصرف الشخص في موقف معين دون غيره، فعندما ننسب اعتقادًا ما، على سبيل المثال، إلى شخص ما، فإننا لا نقول إنه في حالة ذهنية أو وضع داخلي محدد، بل نصف هذا الشخص بناءً على ما قد يفعله في مواقف معينة أو تفاعلات بيئية محددة، ويمكن إيجاد السلوكية التحليلية في أعمال جيلبرت رايل (1900–1976) وأعمال لودفيج فيتجنشتاين اللاحقة (1889–1851) (وإن لم تخلُ أعمال فيتجنشتاين من جدل في التفسير).

وهناك تصنيف آخر يقسم السلوكية إلى نوعين: الأول هو السلوكية المنهجية، والثاني هو السلوكية الراديكالية؛ حيث تتجاوز السلوكية الراديكالية، التي نادى بها ب. ف. سكينر، مجرد التركيز على السلوك القابل للملاحظة، بل وترفض أيضاً فكرة أن للحالات الذهنية الداخلية أي دور سببي في السلوك، فبحسب سكينر، السلوك هو نتاج عوامل خارجية بحتة، تشمل البيئة وتجارب التعلم السابقة.

وفي الآونة الأخيرة، دافع الفيلسوف وعالم النفس يو. تي. بليس (1924–2000) عن نمط من السلوكية التحليلية يقتصر على حالات ذهنية مقصودة أو تمثيلية، كالمعتقدات، التي اعتبرها بليس نوعًا من أنواع العقلية، وإن لم يكن النوع الوحيد، ويمكن القول إن شكلاً من أشكال السلوكية التحليلية أو المنطقية موجود أيضاً في أعمال دانيال دينيت حول إسناد حالات الوعي عبر منهج يُطلق عليه اسم "الظواهرية المغايرة".

3:3 الأصول الفلسفية للسلوكية

لكل من السلوكية المنهجية والنفسية والتحليلية أسس تاريخية، تعود جذور السلوكية التحليلية إلى الحركة الفلسفية المعروفة بالوضعية المنطقية Logical Positivism، فتقترح الوضعية المنطقية أن معنى العبارات المستخدمة في العلوم لا يمكن فهمه إلا من خلال الظروف التجريبية أو الملاحظات التي تُثبت صحتها، أو مايُعرف في المذهب الوضعي باسم مبدأ التحقق التجريبي.

وفي علم النفس، تُشكل التحققية أساس السلوكية التحليلية، أي الادعاء بأن المفاهيم العقلية تُشير إلى ميول سلوكية، وبالتالي يجب ترجمتها إلى مصطلحات سلوكية، وبذلك تساعد السلوكية التحليلية على تجنب الوقوع في موقف ميتافيزيقي يُعرف بازدواجية الجوهر، حيث القول بأن الحالات العقلية تحدث في جوهر عقلي خاص غير مادي، بينما في السلوكية لا يمثل الاعتقاد مثلا سوى مجرد ميل جسدي.

وتستند الجذور التاريخية للسلوكية النفسية، جزئيًا، إلى الترابطية الكلاسيكية التي تبناها التجريبيون البريطانيون، وعلى رأسهم جون لوك (1632–1704) وديفيد هيوم (1711–1776)؛ ووفقًا للترابطية الكلاسيكية، فإن السلوك الذكي هو نتاج التعلم الترابطي. فمن خلال الترابطات أو التزاوجات بين التجارب أو المحفزات الحسية من جهة، والأفكار أو التصورات من جهة أخرى، يكتسب الإنسان معرفة ببيئته وكيفية التصرف فيها، وتمكّن هذه الترابطات الكائنات الحية من اكتشاف البنية السببية للعالم، ويُمكن النظر إلى الترابط، في أفضل الأحوال، على أنه اكتساب معرفة حول العلاقات بين الأحداث، ويُعدّ الذكاء في السلوك سمةً من سمات هذه المعرفة.

اعتمدت الترابطية الكلاسيكية على أحداث قابلة للاستبطان، مثل التجارب أو المحفزات الحسية، باعتبارها الروابط الأولى في الترابطات، وعلى الأفكار أو التصورات باعتبارها الروابط الثانية، ويزعم السلوكيون النفسيون، بدافع من الاهتمامات التجريبية، أنه لفهم أصول السلوك، ينبغي استبدال الإشارة إلى المحفزات (الخبرات) بالإشارة إلى المثيرات (الأحداث المادية في البيئة)، وأنه ينبغي استبعاد الإشارة إلى الأفكار أو المفاهيم أو استبدالها بالإشارة إلى الاستجابات (السلوك الظاهر، والحركات الحركية)، إذ يعتبر السلوكيون النفسيون ممارسة الحديث عن حالات المرء الذهنية، والإبلاغ عنها بشكل استبطاني، مجرد بيانات مفيدة محتملة في التجارب النفسية، ولكن دون افتراض الذاتية الميتافيزيقية أو الوجود غير المادي لتلك الحالات.

وفي هذا الشأن تتمثل مهمة السلوكية النفسية في تحديد أنواع الارتباطات، وفهم كيفية تحكم الأحداث البيئية في السلوك، واكتشاف وتوضيح الانتظامات السببية أو القوانين أو العلاقات الوظيفية التي تحكم تكوين الارتباطات، والتنبؤ بكيفية تغير السلوك بتغير البيئة، ويُستخدم مصطلح "التكييف" عادةً لوصف العملية المتضمنة في اكتساب ارتباطات جديدة.

في أسسها التاريخية، تشترك السلوكية المنهجية مع السلوكية التحليلية في تأثير الوضعية، وكان من أهم أهداف الوضعية توحيد علم النفس مع العلوم الطبيعية، فقد كتب واتسون أن "علم النفس، من منظور السلوكية، هو فرع تجريبي موضوعي بحت من العلوم الطبيعية. هدفه النظري هو... التنبؤ والتحكم"، كما كتب واتسون عن غاية علم النفس على النحو التالي: "التنبؤ، بالنظر إلى المُثير، برد الفعل الذي سيحدث؛ أو، بالنظر إلى رد الفعل، تحديد الموقف أو المُثير الذي تسبب في رد الفعل"

4:3 مبادئ السلوكية ومفاهيمها المحورية

يمكن تلخيص المبادئ الأساسية للسلوكية كما يلي:

1. التركيز على السلوك القابل للملاحظة: يرى السلوكيون أن السلوك القابل للملاحظة فقط هو ما يمكن دراسته علميًا. وهذا يعني أن أي نقاش حول الحالات الذهنية أو الوعي يُعتبر خارج نطاق البحث العلمي.
2. التأثير البيئي: يُنظر إلى السلوك على أنه نتيجة للمحفزات والتعزيزات البيئية. يستند هذا المبدأ إلى فكرة أن السلوك يُكتسب من خلال التفاعل مع البيئة.
3. رفض العقلية: يرفض السلوكيون فكرة أن الحالات العقلية (مثل المعتقدات والرغبات والنوايا) هي أسباب السلوك، وبدلاً من ذلك، يجادلون بأن السلوك هو نتيجة عوامل خارجية.

المصطلحات والتعريفات الرئيسية

1. التكييف: هو عملية التعلم من خلال التأثير البيئي، يُقاس التعلم عادةً بالسلوك الملحوظ، وله دافعان رئيسيان: التكييف الكلاسيكي والتكييف الإجرائي، في كلا النوعين، تُهمل العمليات الداخلية كالأفكار والمشاعر.

التكييف الكلاسيكي: هو التعلم من خلال ربط المحفزات البيئية بسلوك معين. يؤدي هذا النوع من التكييف إلى حدوث السلوك عند وجود المحفز المرتبط به، بغض النظر عن وجود المحفز الأصلي، في هذه الحالات، تكون الكلمة هي المحفز المرتبط الذي يُنتج استجابة سلوكية ملحوظة، وليس المحفز نفسه، فيربط التكييف الكلاسيكي نتيجة مرغوبة أو غير مرغوبة بمحفز معين، يكون عادةً محايدًا.

التكييف الإجرائي: هو التعلم من نتائج السلوك، فتؤدي إضافة المحفزات أو إزالتها إلى نتيجة مرغوبة أو غير مرغوبة للفرد، وتُسمى النتيجة التي يحصل عليها الفرد في التجربة بالتعزيز أو العقاب، وقد تحدث هذه العملية بوسائل إيجابية أو سلبية. يُعدّل الفرد سلوكه إما لتجنب النتيجة

غير المرغوبة أو لتحقيق النتيجة المرغوبة. يتطلب التكييف الإجرائي التكرار ليكون فعالاً، فبدون تذكير بعواقب السلوك، سيتلاشى السلوك والارتباطات المرتبطة به. ستجدون أمثلة عديدة على ذلك في الأقسام القليلة التالية.

2. العقاب مقابل التعزيز: هذان المصطلحان جزء من التكييف الإجرائي، يشيران إلى نتيجة عملية التكييف بالنسبة للفرد، التعزيز هو نتيجة مرغوبة، بينما العقاب هو نتيجة غير مرغوبة، بالتالي، يُشجع التعزيز عادةً السلوك من خلال توفير النتيجة المرغوبة، بينما يُثبط العقاب السلوك من خلال توفير نتيجة غير مرغوبة. على سبيل المثال، يُمكن أن يُشجع التعزيز سلوكًا مثل الجلوس بهدوء، لأنك ستسمع عبارة "أحسنت" (نتيجة مرغوبة)، بينما قد يُثبط العقاب سلوكًا مثل الشغب، لأنك ستُطلب منك الجلوس عند قدمي المعلم (نتيجة غير مرغوبة).
3. السلبي مقابل الإيجابي: في سياق السلوكية، يعني السلبي إزالة المثيرات، بينما يعني الإيجابي إضافة المثيرات، ولأن السلبي غالبًا ما يرتبط بـ "السيء" والإيجابي بـ "الجيد"، يُساء فهم هذين المصطلحين عند استخدامهما في المبادئ السلوكية، ويمكن توضيح ذلك بالتفكير فيهما كرمزَي جمع (إيجابي) وطرح (سلبي).
4. التعزيز الإيجابي: بالنظر إلى ما سبق ذكره، فإن التعزيز الإيجابي هو إضافة مثيرات لخلق نتيجة مرغوبة للفرد، ومن أمثلة التعزيز الإيجابي الثناء أو الملصقات. مما يُنتج نتيجة مرغوبة للفرد (شعوره بالرضا)، ونتيجة لذلك، يزداد السلوك الذي تسبب في النتيجة المرغوبة.
5. العقاب الإيجابي: يشير هذا المصطلح إلى إضافة مثيرات لخلق نتيجة غير مرغوبة للفرد، مثال على ذلك تكرار كتابة السطورفي الواجب المنزلي، إذ يُؤدي إدخال مُحفزات الكتابة إلى نتيجة غير مرغوبة تتمثل في الملل والانزعاج، وقد ينتج عن ذلك توقف المتعلم عن ممارسة السلوك الذي أدى إلى هذه النتيجة.
6. التعزيز السلبي: يُعدّ التعزيز السلبي المفهوم الأكثر سوء فهمًا في النظرية السلوكية، فهو لا يُشير إلى المُحفزات غير المرغوبة، بل إلى إزالة المُحفزات، فقد ينظر الفرد

إلى المُحفزات على أنها جيدة أو سيئة، وغالبًا ما يأتي التعزيز السلبي كرد فعل على سلوك غير مرغوب فيه لدى الفرد، مما يُعزز هذا السلوك دون قصد.

7. العقاب السلبي: يشير مصطلح "سلبي"، كما ذُكر، إلى طرح أو إزالة المحفزات، بينما يشير مصطلح "عقاب" إلى نتيجة غير مرغوب فيها، لذا، يشير العقاب السلبي إلى طرح المحفزات لخلق نتيجة غير مرغوب فيها.

8. السلوكية الراديكالية: هي فرع من فروع السلوكية ابتكره سكينر لإدخال مفهوم العمليات الداخلية في النظرية، إذ لم يعتقد علماء النفس الأوائل أن العمليات الداخلية تؤثر على التعلم، وأن التعلم برمته يحدث نتيجةً لكيفية التحكم في البيئة المحيطة بالفرد، وهو ما يمكن قياسه من خلال السلوك الملحوظ، مع ذلك، تشير السلوكية الراديكالية إلى أهمية العمليات الداخلية وإمكانية قياسها أيضًا من خلال السلوك الملحوظ.

9. جداول التعزيز: في إطار عمل سكينر على فهم كيفية تأثير التكييف الإجرائي على السلوك، ابتكر خمسة جداول لتسهيل فهم الطرق المختلفة لتطبيق التكييف الإجرائي.

- التعزيز المستمر: الحصول على نفس التعزيز بعد كل فعل مُكرر، مثل ملصق على كل إجابة صحيحة.
- التعزيز ذو الفاصل الزمني الثابت: الحصول على التعزيز في نفس الوقت دائمًا. قد يكون هذا لعبة تُقام كل يوم جمعة للمتعلمين الذين أنجزوا مهمة معينة باستمرار طوال الأسبوع.
- التعزيز ذو الفاصل الزمني المتغير: يحدث التعزيز في أوقات متقطعة وعشوائية. مثل الثناء ومنح ملصق للطالب عندما يجلس بهدوء كل 3–7 أيام، ومرة واحدة على الأقل أسبوعيًا.
- التعزيز بنسبة ثابتة: يحصل المتعلمون على تعزيز عند تكرار السلوك عددًا محددًا من المرات. على سبيل المثال، يحصل المتعلم على ملصق لسلوكه بطريقة معينة خلال كل حصة دراسية في اليوم.
- التعزيز بنسبة متغيرة: يحصل المتعلمون على تعزيز عند تكرار السلوك عددًا عشوائيًا من المرات. على سبيل المثال، قد يُجيب المتعلم إجابة صحيحة ويحصل على ملصق كل 3–7 مرات.

ويمكن أن تساعد أعمال سكينر المعلمين على معرفة أفضل الأوقات لتقديم التعزيز لتجنب انطفاء السلوك، إذ كشفت تجاربه عن جداول التعزيز الأكثر فعالية. فيُعد التعزيز المستمر جيدًا عند ترسيخ العادات، كما تبين أن كلاً من التعزيز المتغير والتعزيز بنسبة ثابتة أقوى من التعزيز المستمر أو الثابت، مع كون التعزيز بنسبة متغيرة هو الأقل احتمالًا للتسبب في انطفاء السلوك المرغوب.

3. المذهب الإدراكي المعرفي[15] Cognitivism

كان أحد أوائل الانتقادات الموجهة لمنهج التعلم السلوكي من علماء النفس الجشطالتيين خلال العقود الأولى من القرن العشرين، وارتبط ذلك باعتماد السلوكيين بشكل حصري على السلوك الظاهر، وقد أثرت آراء الجشطالت حول التعلم في مناهج جديدة تجاوزت السلوكية، ووضعت المبادئ الأساسية لما يُعرف اليوم بنظريات التعلم الإدراكية.

وفي ستينيات القرن العشرين، حلت الإدراكية المعرفية تدريجيًا محل السلوكية كنموذج سائد في التعلم،و يختلف النهج المعرفي في التعلم عن النهج السلوكي، إذ ينظر إلى التعلم على أنه اكتساب نشط للمعرفة الجديدة وتطوير بنى ذهنية مناسبة، ويجعل المتعلم محور التحكم وليس مجرد مشارك سلبي في عملية التعلم، ويسعى إلى فهم العمليات المعرفية المعقدة وبنيتها، ويتناول التعلم من منظور الإدراك، ومعالجة المعلومات، والذاكرة،

---

[15] اعتمدنا في كتابة هذا الجزء على المصادر الآتية:

- Eric Margolis (ed.), Richard Samuels (ed.), Stephen P. Stich (ed.), Introduction: Philosophy and Cognitive Science, In: Richard Samuels, Eric Margolis, Stephen P. Stich (2012) **The Oxford Handbook of Philosophy of Cognitive Science**, The Oxford Handbook of Philosophy of Cognitive Science | Oxford Academic
- Serhat Kurt (2023) Cognitivism Learning Theory, Strategies and Examples. Cognitivism Learning Theory, Strategies and Examples - Educational Technology
- Cognitivism (psychology) - Wikipedia
- The Philosophy of Cognitivism, Examining the Theoretical Foundations and Implications. The Philosophy of Cognitivism

والإدراك الحسي، ويؤكد على دور المعرفة والخبرات السابقة في نتائج التعلم، وينظر إلى المتعلم كمعالج معلومات منظم.

1:3 فلسفة المذهب الإدراكي المعرفي

الإدراكية، إطار نظري في دراسة الإدراك والعقل، لها آثار بعيدة المدى على فهمنا للعمليات العقلية والإدراك وطبيعة الوعي، يستمد هذا النهج الفلسفي جذوره من تقاليد فكرية متنوعة، وقد تطور عبر الزمن، مؤثرًا في العديد من المجالات، بما في ذلك علم النفس وعلم الأعصاب والذكاء الاصطناعي والروبوتات

وتستند الإدراكية إلى عدة أفكار فلسفية رئيسية شكلت تطورها، ويُعد فهم هذه الأسس أمرًا بالغ الأهمية لفهم جوهر الفكر الإدراكي:

- وتُعدّ الثنائية الديكارتية من أبرز المؤثرات على الإدراكية، وهي موقف فلسفي يفترض وجود عالمين منفصلين: العقلي والمادي. وقد كان لهذا التقسيم الثنائي، الذي طرحه رينيه ديكارت، أثرٌ بالغٌ على الفكر الإدراكي، إذ يُشير إلى إمكانية دراسة العمليات العقلية بمعزل عن ركائزها المادية، وقد مهّدت الثنائية الديكارتية الطريق للإدراكية من خلال التأكيد على أهمية التمثيلات العقلية وضرورة فهم علاقتها بالعالم. ويرى الإدراكيون أن التمثيلات العقلية هي الوحدات الأساسية للمعرفة، وأنه يمكن دراستها باستخدام النماذج الحاسوبية والأطر النظرية الأخرى.
- كما لعبت الوظيفية، وهي مذهب فلسفي مؤثر آخر، دورًا هامًا في تشكيل الفكر المعرفي. تفترض الوظيفية أن المهم ليس البنية الداخلية للنظام، بل خصائصه الوظيفية والأدوار التي يؤديها. في سياق المعرفية، تشير الوظيفية إلى أن الحالات الذهنية تُعرَّف بأدوارها السببية وعلاقاتها بالحالات الذهنية الأخرى، وليس ببنيتها الداخلية أو خصائصها الفيزيائية.
- كما ترتبط الإدراكية بالعديد من التقاليد الفلسفية الأخرى، منها:

- الحسابية Computationalism: وهي فكرة مفادها أن العمليات العقلية يمكن فهمها من خلال عمليات حسابية على التمثيلات العقلية.
- التمثيلية Representationalism: وهي وجهة النظر القائلة بأن الحالات العقلية هي تمثيلات للعالم، وأن هذه التمثيلات تلعب دورًا حاسمًا في الإدراك.
- معالجة المعلومات Information Processing: وهي فكرة مفادها أن الإدراك ينطوي على معالجة المعلومات وتحويلها.

2:3 التعلم والتعليم في المذهب الإدراكي المعرفي

تتمحور النزعة الإدراكية حول كيفية معالجة المعلومات داخل العقل، وهي تتجاوز السلوك الملحوظ، مؤكدةً على العمليات العقلية الداخلية التي تحدث أثناء التعلم، وتؤكد أن المتعلمين يلعبون دورًا فاعلًا في معالجة المعلومات، ولذلك ينصب التركيز على تنمية مجالات مثل المعرفة والذاكرة والتفكير وحل المشكلات.

ويعود تاريخ النظرية المعرفية في التعلم إلى أواخر خمسينيات القرن العشرين، حين تحولت عن النماذج السلوكية التقليدية نحو أفكار تستند إلى العلوم المعرفية، ما مثّل خروجًا عن التركيز الحصري على السلوك القابل للملاحظة، ودفع علماء النفس والمعلمين إلى تسليط الضوء على أهمية العمليات المعرفية، وكان من أهم عناصر هذا التغيير معتقدات جديدة حول مفاهيم مثل التفكير النقدي، وحل المشكلات، واكتساب اللغة، بالإضافة إلى مجال معالجة المعلومات المعقد.

وتؤكد النظريات المعرفية على ضرورة فهم العمليات الدقيقة التي يقوم عليها التعلم وإعطائها الأولوية، وهذا يعني التفكير في كيفية استقبال المعلومات وتنظيمها وتخزينها واسترجاعها بواسطة العقل. لذا، في المذهب المعرفي، لا يقتصر التركيز على أفعال المتعلم فحسب، بل يشمل أيضاً فهم ما يعرفه والآليات التي يكتسب من خلالها هذه

المعرفة، فينخرط المتعلم في أنشطة عقلية تتضمن الترميز والتنظيم الداخلي والاحتفاظ في الذاكرة في فئات يسهل استرجاعها.

وتُعدّ الذاكرة، وفقًا لنظرية المعرفة، من أهم مجالات الاهتمام، لذا فإن العمليات والظروف التي تُحسّن الذاكرة أساسية لفهم كيفية التعلم. وخلافًا لبعض مناهج الدراسة، يُؤيد أنصار نظرية المعرفة مهامًا مثل "ممارسة الاسترجاع"، حيث يتدرب المتعلمون على استرجاع المعلومات من الذاكرة، مُشيرين إلى فعاليتها في تحسين الذاكرة، وبالتالي تحقيق نتائج تعلم أفضل.

علاوة على ذلك، يدعم أنصار نظرية المعرفة الاختبارات، التي ينظر إليها البعض في مجال التعليم بعين الشك، فيرى هؤلاء أن الاختبارات تؤدي غرضين: فهي بمثابة تدريب على الاسترجاع، كما أنها تعد بمثابة أدوات تشخيصية، مما يسمح للمعلمين والطلاب بتحديد الثغرات أو نقاط الضعف في المعرفة.

ومن الركائز الأساسية الأخرى للفلسفة المعرفية التعلم القائم على حل المشكلات، الذي يؤكد أن محاولة حل المشكلات قبل تعلم الحل تُنمّي التعلم العميق، حتى وإن كانت الأخطاء جزءًا من العملية.

وفيما يتعلق بديناميكيات التعلم، يُؤكد المذهب المعرفي، الذي يُركز على العمليات الذهنية والبنى الداخلية، على الدور المحوري الذي تلعبه الظروف البيئية، حيث تمثل استراتيجيات التدريس والشروحات والعروض التوضيحية والأمثلة أهمية بالغة في توجيه الطلاب خلال رحلة التعلم، وبالمثل، يُعتقد أن قيمة الممارسة، إلى جانب التغذية الراجعة التصحيحية، أمر بالغ الأهمية.

وبوجه عام، تُعدّ النظريات المعرفية فعّالة بشكل خاص في تفسير أشكال التعلم المعقدة، مثل الاستدلال وحل المشكلات، وذلك لتركيزها على البنى العقلية، وعلى السياقات بوصفها أنشطة ذهنية تساعد على استقبال المعلومات ومعالجتها داخل العقل .

وعند تصميم تجارب تعليمية قائمة على النظرية المعرفية، من المهم تبني المبادئ الأساسية الآتية:

- أولًا، تُعد المشاركة الفعّالة للمتعلمين أمرًا بالغ الأهمية، لذلك، من المهم ابتكار أنشطة ومهام تحفز المتعلمين على التفاعل النشط، وتحليل المعرفة، وتطبيقها بدلًا من تلقيها بشكل سلبي.
- ثانيًا، تلعب التحليلات الهرمية دورًا حيويًا، لإن إدراك العلاقات الأساسية بين المفاهيم وتوضيحها من خلال المهام المعرفية يضمن فهم المتعلمين للمفاهيم الأساسية قبل الانتقال إلى المفاهيم الأكثر تعقيدًا.
- لتحقيق تعليم فعّال من منظور معرفي، ينبغي التركيز على ربط محتوى الدرس بالبنى الذهنية الموجودة لدى الطالب، أو ما يُعرف بالمخططات المعرفية. علاوة على ذلك، ينبغي تنظيم المعلومات بشكل استراتيجي، مما يُتيح الربط بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة.

وقد شهد تطور إسهام النزعة الإدراكية المعرفية في خدمة التعليم إسهامات عديدة لعل من أهمها:

- علم نفس الجشطالت – ماكس فيرتهايمر (1880–1943)
- نظرية الاستيعاب – ديفيد أوزوبل(1918–2008)
- نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي – ألبرت باندورا(–1925)
- شروط التعلم – روبرت غانييه(1916–2002)
- نظرية المخططات – ريتشارد أندرسون(–1934)
- نظرية السيناريو – روجر شانك
- نظرية الترميز المزدوج – آلان بافيو(–1925)
- نظرية الحمل المعرفي – جون سويلر
- النظرية المعرفية للتعلم متعدد الوسائط – ريتشارد ماير
- نظريات تصميم التعليم ونماذج التعلم:
- مخروط الخبرة – إدغار ديل(1900–1985)
- نظرية التوسع – تشارلز ريغلوث
- رسم الخرائط المفاهيمية – جوزيف نوفاك
- نظرية عرض المكونات – ديف ميريل

- نظرية التعلم البنيوي – جوزيف سكاندورا

3:3 العلوم المعرفية

أثرت الأبحاث الحديثة في مختلف فروع العلوم المعرفية تأثيرًا عميقًا على كيفية تناول العديد من الفلاسفة لمشاكل طبيعة العقل. فمع اهتمامهم بالقضايا الفلسفية التقليدية، يستمد هؤلاء الفلاسفة بشكل متزايد نظرياتهم وأدلتهم من التخصصات التجريبية، سواء في صياغة الأسئلة أو في كيفية حلها. إلا أن هذا الإلمام بنتائج العلوم المعرفية أدى إلى ظهور مجموعة جديدة تمامًا من الأسئلة حول العقل وكيفية دراسته، وهي أسئلة لم يكن الفلاسفة يطرحونها، فضلًا عن معالجتها، قبل فترة ليست بالبعيدة.

وقد نشأت فلسفة العلوم المعرفية من مجموعة من الاهتمامات المشتركة والمتداخلة بين الفلاسفة والعلماء الذين يدرسون العقل، وذلك في مجالات متعددة منها:

- العلاقة بين النظرية المعرفية ودراسة الإدراك في علم النفس وعلم الأعصاب، فقد أثرت النظرية المعرفية في تطور علم النفس المعرفي وعلم الأعصاب، موفرةً إطارًا نظريًا لفهم العمليات العقلية وارتباطاتها العصبية.
- التطبيقات المحتملة للنظرية المعرفية في مجالات مثل الذكاء الاصطناعي والروبوتات، حيث تتمتع النظرية المعرفية بإمكانية إثراء تطوير الذكاء الاصطناعي والروبوتات، لا سيما في مجالات مثل: تصميم نماذج حاسوبية تحاكي الإدراك البشري، وتطوير واجهات تراعي القدرات المعرفية والإدراكية البشرية، وابتكار روبوتات قادرة على التفاعل مع بيئتها والتكيف معها بطريقة تحاكي الإنسان.

4:3 الانتقادات الموجهة إلى النزعة الإدراكية المعرفية

منذ بداية تطورها المكثف خلال ستينيات القرن الماضي، ظهر العديد من النقاد لنظرية المعرفة، الذين شككوا في افتراضها القائل بإمكانية مقارنة الوظائف العقلية

بنموذج معالجة المعلومات. ويزعم بعض المؤلفين، مثل جون سيرل وروجر بنروز، أن الحوسبة، نظرًا لقيودها المتأصلة، لا يمكنها أبدًا بلوغ تعقيد وإمكانيات الوظائف العقلية البشرية، وبالتالي لا يمكن استخدامها بنجاح لوصفها. من الأمثلة الشائعة على ذلك:

- نظريات عدم الاكتمال لغودل، التي تنص على أنه "في أي فرع من فروع الرياضيات، ستكون هناك دائمًا بعض القضايا التي لا يمكن إثبات صحتها أو خطئها باستخدام قواعد ومسلمات ذلك الفرع الرياضي نفسه. قد تتمكن من إثبات كل عبارة ممكنة حول الأعداد داخل نظام ما بالخروج من هذا النظام لاستنباط قواعد ومسلمات جديدة، ولكنك بذلك ستنشئ نظامًا أكبر بعباراته الخاصة غير القابلة للإثبات، وبتبسيط شديد، يعني هذا أن الحواسيب لن تكون قادرة أبدًا على الإدراك الشبيه بالإدراك البشري لأنها محدودة بمجموعة محدودة من المسلمات. وبالتالي، ينبغي أن يكون لنموذج معالجة المعلومات تطبيق محدود في حالة البشر. وقد أثبت كورت غودل نظريتيه حول عدم الاكتمال عام 1931.
- مشكلة تورينغ المتعلقة بالتوقف، والتي تنص على أنه عند إعطاء وصف لبرنامج ما، يستحيل تحديد ما إذا كان البرنامج سينتهي من التشغيل أم سيستمر في التشغيل إلى الأبد لأي مدخلات معينة للبرنامج. تُبيّن هذه النظرية، التي أثبتها آلان تورينج عام ١٩٣٦، كيف أن بعض الأشياء غير قابلة للحساب بطبيعتها.
- خلال سبعينيات القرن العشرين، تطورت النزعة الإنسانية كوجهة نظر مُعارضة لكلٍ من السلوكية والمعرفية، انطلاقًا من النهج الشمولي، والإيمان بقدرة الفرد، والنظر إلى التعلّم كوسيلة لتحقيق إمكاناته.

4. نظرية الذكاءات المتعددة[16] Theory of multiple intelligences

تمثل درة نظريات التعليم المنبثقة من النزعة المعرفية، وربما الأكثر ذيوعا على مدى العقود الأربعة الأخيرة، نظراً لكونها متجددة الطرح، حيث تعمل البحوث النفسية المنطلقة منها باستمرار على إضافة أنواع جديدة من الذكاءات إلى مجموعة الذكاءات التي طرحتها في طرحها الأول عام 1983.

وهي نظرية وضعها عالم النفس هوارد جاردنر عام 1983 وتقول بوجود العديد من الذكاءات وليس على قدرتين فقط هما التواصل اللغوي والتفكير المنطقي واللتين اعتبرتا تقليديا مؤشري الذكاء الوحيدين والمعتمدتان في اختبارات الذكاء.(IQ)

وفي عام 1990، أشار غاردنر إلى خمس قدرات إضافية وهي، بالإضافة للتواصل اللغوي والتفكير المنطقي، الذكاء **البصري والمكاني**، الذكاء **الموسيقي/النغمي**، الذكاء **الجسمي/العضلي**، ذكاء **المعرفة الذاتية/معرفة النفس**، ذكاء **معرفة الاخرين**، ولاحقا، اعترف غاردنر بإمكانية وجود ذكاءات أخرى على العلم اكتشافها، وحتى عام 2016، أضاف غاردنر ذكاءين على النظرية وهما: ذكاء **عالم الطبيعة** وذكاء **التعليم**، وكان قد ذكر عن إمكانية اعتبار المعرفة الوجودية كذكاء منفصل، إلا أنه لم يبت بالأمر بشكل حاسم.

تعتبر نظرية جاردنر من النظريات المفيدة في معرفة أساليب التعلم وأساليب التدريس فإنها تكتشف مواطن القوة والضعف عند المتعلم، والذكاء عنده عبارة عن مجموعة من المهارات تمكن الشخص من حل مشكلاته، وكذلك القدرات التي تمكن الشخص من إنتاج ماله وتقديره وقيمته في المجتمع. والقدرة على إضافة معرفة جديدة، والذكاء ليس بُعد واحد

---

[16] اعتمدنا في كتابة هذا الجزء على المصادر الآتية:

- غاردنر، هـ. (2004). اطر العقل: نظريات الذكاءات المتعددة. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. ترجمة محمد بلال الجيوشي
- توماس آرمسترونج (2006) الذكاءات المتعددة في غرفة الصف، ترجمة مدارس الظهران، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع،
- نظرية الذكاءات المتعددة - ويكيبيديا

فقط بل عدة أبعاد، ثم إن كل شخص متميز عن الآخرين، والذكاء يختلف من شخص إلى آخر.

الذكاء اللغويlinguistic : أو الذكاء الشفهي هو القدرة على استعمال اللغة والحساسية للكلمات ومعاني الكلمات ومعرفة قواعد النحو والقدرة على معرفة المحسنات البديعي والشعر وحُسن الإلقاء. والقدرة على نقل المفاهيم بطريقة واضحة. والأشخاص الأذكياء لغوياً هم الشعراء والخطباء والمذيعون.

الذكاء الرياضي المنطقيlogical–mathematical : قدرة الشخص الرياضية والمنطقية والتفكير المجرد وحل المشكلات. والأشخاص الأذكياء رياضياً: هم علماء الرياضيات والمهندسون والفيزيائيون والباحثون.

ذكاء معرفة الذاتintrapersonal : قدرة الشخص على تشكيل أنموذج دقيق وواضح من نفسه واستعمال هذا النموذج بفاعلية في الحياة في مستوى أساسي ومعرفة مشاعر المتعة والألم. وهذه صفات العلماء والحكماء والفلاسفة.

ذكاء معرفة الآخرينinterpersonal : هو قوة الملاحظة ومعرفة الفروق بين الناس وخاصة طبائعهم وذكاؤهم وأمزجتهم ومعرفة نواياهم ورغباتهم. وهذه صفات رجال الدين والسياسة المتصفين بالفراسة وسعة المعرفة.

الذكاء الموسيقي والإيقاعيmusical–rhythmic :هو القدرة على تمييز الأصوات والإيقاعات. مثل المطربين والملحنين والعازفين.

الذكاء الفراغي أو البصريspatial–visual : سعة إدراك العالم والقدرة على التصور ومعرفة الاتجاهات وتقدير المسافات والأحجام. ومثل أولئك هم المهندسون والجراحون والرسامون.

الذكاء البدني والعضلي bodily–kinesthetic : وهو قدرة الشخص على التحكم في حركات جسده وعضلاته. مثل السباحين، والبهلوانات، والممثلين.

ذكاء علم الطبيعية naturalist : قدرة الفهم على الطبيعة وما فيها من حيوانات ونباتات والقدرة على التصنيف. ومثال ذلك المزارعون . الصيادون.

ذكاء الوجودية existentialist : وهم الأشخاص الذين لديهم قدرة على التفكير بطريقة تجريدية وهم الذين يفكرون بالحياة والموت. وهؤلاء الذين يفكرون في ما وراء الطبيعة أو ما بعد الموت.

ذكاء التعليمteaching : وهم الأشخاص الذين لديهم القدرة على ايصال المعلومات بأسلوب واضح.و أولئك هم المعلمون.

مزج الذكاءات

يشرح غاردنر ان مزج أكثر من ذكاء معاً ينتج النوابغ، فمثلا، من لديه معدل ذكاء مرتفع في ذكائي المنطق والروحانيات يكون نابغة في العلوم النظرية مثل اينشتاين اما الشعراء فلديهم درجة عالية من ذكائي اللغويات والنغم. اما الرسامون فلهم درجة عالية من ذكاء السطحي/البصري والذكاء العضلي.

نقد النظرية

مبدء نظرية غاردنر أن تحديد الذكاء بالطريقة التقليدية ليس دقيقا. فالطالب الذي يتعلم عملية الضرب الحسابية ليس أذكى من الطالب الذي يجد صعوبة في تعلمها. كل ما يحتاجه الطالب الثاني هو اعتماد أسلوب مختلف عن الطالب الأول وقد يتفوق في مجالات أخرى عن الأول مثل الرياضة أو الموسيقى أو قد يكون مفهومة للرياضيات أعمق لما هو متعارف عليه. ومع أن هذه الفكرة منطقية، إلا أن منتقدي النظرية ياخذون ضدها عدم وجود أي أبحاث علمية تدعمها.

من أهم انتقادات النظرية يدور حول تعريف الذكاء. يقول منتقدوه أن غاردنر استعمل مفهوم الذكاء بشكل اعتباطي ومخالف للمعترف به، كما أن نظريته لا تعترف بوجود ذكاء بل تحول مفهوم الذكاء إلى ما يعرف تقليديا بالقدرات أو الكفايات، وبالمقابل، يرد مؤيدوا النظرية أن تعريف الذكاء التقليدي هو منقوص وضيق ومحدود الافق وأنه يجب تطوير المفهوم ليطابق الواقع.

ويرى العديد من علماء النفس أن أهم سلبيات نظرية الذكاءات يكمن في هشاشة الأدلة العلمية التي استند عليها جاردنر، فإن أسس نظرية الذكاءات المتعددة تقتصر على ملاحظات جاردنر وتفسيراته، لكنها تفتقر إلى أدلة علمية تدعمها.

ورأى البعض أن كل ما فعله جاردنر لا يتجاوز تحريف مصطلح الذكاء، وإخراجه عن المعنى المتعارف عليه، إلى معنى جديد يشتمل على القدرات أو الكفاءات المختلفة، وهذه من أهم سلبيات نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر.

5. النزعة البنائية [17] Constructivism

البنائية نظرية تعليمية وفلسفة تربوية في آنٍ واحد، تقترح أن يبني المتعلمون معارفهم بنشاط من خلال التجارب والتفاعلات. ووفقًا لهذه النظرية، ينبغي أن يركز التعليم على حل المشكلات والتفكير النقدي، مشجعًا المتعلمين على ربط المعلومات الجديدة بمعارفهم السابقة. كما أنها تؤكد على التعلم المتمحور حول الطالب، حيث يوجه المعلمون المتعلم بدلًا من تلقي التوجيهات، مما يعزز الفهم العميق والتطبيق العملي.

1:4 السمات الرئيسية للنظرية البنائية وأهم منظريها

- بناء المعرفة النشط: لا يكون المتعلمون متلقين سلبيين للمعلومات، بل يبنون المعرفة من خلال ربط الأفكار الجديدة بخبراتهم وأطرهم السابقة.

---

[17] اعتمدنا في كتابة هذا الجزء على المصادر الآتية:

- سيد عثمان، و فؤاد أبو حطب (1978) التفكير، دراسات نفسية، الأنجلو المصرية، القاهرة، ط2، صص 2-5 و 52-72
- آمال صادق، وفؤاد أبو حطب (1984) علم النفس التربوي، الأنجلو المصرية، القاهرة، ط 3، صص 306-320،
- Saul McLeod (2025) Constructivism Learning Theory & Philosophy of Education, [Constructivism as a Theory for Teaching and Learning]
- Satish Prakash Chand) 2023) Constructivism in Education: Exploring the Contributions of Piaget, Vygotsky, and Bruner, **International Journal of Science and Research (IJSR),** Volume 12 Issue 7. Pp. 274-278 [(PDF) Constructivism in Education: Exploring the Contributions of Piaget, Vygotsky, and Bruner]

- بناء المعنى: لا تُنقل المعرفة ببساطة، بل تُفسر وتُفهم في سياق رؤية كل متعلم للعالم.
- المنهج المتمحور حول المتعلم: يلعب منظور المتعلم واهتماماته وخلفيته الثقافية دورًا هامًا في تشكيل عملية التعلم.

ومن أبرز المنظرين المؤثرين: في النظرية البنائية في التعلم:

- جون ديوي (1859–1952): دعا إلى التعلم التجريبي، مؤكدًا على ضرورة أن يرتكز التعليم على أنشطة الحياة الواقعية وحل المشكلات.
- ماريا مونتيسوري (1870–1952): طورت منهجًا يركز على الطفل، ويؤكد على التعلم الذاتي العملي ضمن بيئة مُعدة بعناية، اعتقدت أن الأطفال يكتسبون الاستقلالية وفهمًا أعمق من خلال الاستكشاف والأنشطة الهادفة.
- جان بياجيه (1896–1980): ركز على مراحل النمو المعرفي وكيفية بناء الأطفال لمعارفهم بنشاط من خلال التفاعل مع البيئة.
- ليف فيجوتسكي (1896–1934): أكد على السياق الاجتماعي للتعلم؛ وقدم مفهوم منطقة النمو الوشيك (ZPD) والدور المحوري للتفاعل الاجتماعي والدعم التعليمي.
- جيروم برونر (1915–2016): ركّز على التعلّم الاستكشافي حيث يبني المتعلّمون بنشاط أفكارًا جديدة انطلاقًا من معارفهم السابقة. كما طوّر مفهوم المنهج الحلزوني، الذي يتضمن إعادة النظر في المواضيع بمستويات متزايدة من التعقيد لبناء فهم أعمق.

2:4 مبادئ النظرية البنائية

يمكن إجمال المبادئ الرئيسة للنظرية البنائية في التعلم فيما يأتي:

تُشكّل المعرفة السابقة أساسًا للتعلم:

يتم تفسير المعلومات الجديدة من خلال الأطر الذهنية الموجودة بدلاً من مجرد استيعابها. تكمن هذه الفكرة في صميم البنائية، التي تؤكد أن المتعلمين يبنون بنشاط فهمًا جديدًا على ما يعرفونه مسبقًا (فيليبس، ١٩٩٥). بعبارة أخرى، تؤثر المعرفة

والخبرات التي يجلبها الطلاب إلى الفصل الدراسي على كيفية معالجتهم للمفاهيم الجديدة واستيعابها.

يؤكد مفهوم جيروم برونر للمنهج الحلزوني هذه النقطة بشكل أكبر من خلال اقتراح إعادة النظر في المواضيع والأفكار الرئيسية عدة مرات بمستويات متزايدة التعقيد (برونر، ١٩٦٠). تتيح كل عودة إلى مفهوم ما للمتعلمين البناء على المعرفة السابقة، وتعميق فهمهم، وتصحيح أي مفاهيم خاطئة. من خلال العودة المستمرة إلى المواضيع الأساسية، يضمن المعلمون أن تظل المعرفة السابقة قاعدة حية ومتطورة للتعلم المستقبلي.

التعلم عملية تفاعلية:

ترى البنائية أن التعلم يتطلب مشاركة فعّالة بدلاً من مجرد تلقي الحقائق بشكل سلبي، يجب على المتعلمين التفاعل مع الأفكار وطرح الأسئلة عليها، لا مجرد سماعها، وينظر المنظور السلبي للتعليم إلى المتعلم كوعاء فارغ يُملأ بالمعرفة، بينما تنص البنائية على أن المتعلمين يبنون المعنى فقط من خلال التفاعل النشط مع العالم.

وينبع الفهم من إقامة روابط ذات مغزى بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة والعمليات المتضمنة في التعلم، فكان جون ديوي يعتقد أن الطلاب بحاجة إلى مواجهة مشكلات واقعية والتأمل في عواقبها بطريقة عميقة وعاطفية. بدون هذه التجربة العملية، قد يكتسب المتعلمون عادات سطحية فقط، ويفوتهم التغيير المفاهيمي الحقيقي.

يُسهّل التفاعل الاجتماعي عملية التعلم:

كما تُبرز النظرية البنائية الجانب الاجتماعي لبناء المعرفة (ديوي، 1938). فالتعلم جهد فردي وجماعي في آن واحد. يُساعد الحوار والتعاون على صقل التفكير. ومن خلال تبادل الأفكار، يستطيع المتعلمون تحدي افتراضات بعضهم البعض، وبناء فهم أعمق بشكل جماعي. وبالتالي، فإن كل تعليم وتعلم هو مسألة تبادل وتفاوض للمعرفة المُشكّلة اجتماعيًا.

على سبيل المثال، يذكر فيجوتسكي (1978) أن التطور المعرفي ينبع من التفاعلات الاجتماعية من خلال التعلم الموجه ضمن منطقة النمو القريب، حيث يتشارك الأطفال وشركاؤهم في بناء المعرفة.

تؤثر العوامل السياقية على التفسير:

على الرغم من أن المعرفة تتشكل اجتماعيًا، إلا أن منظور كل متعلم فريد من نوعه له أهميته. فالخلفية الثقافية والتجارب الشخصية تُؤثر حتمًا على كيفية تفسير الأفراد للدرس أو النشاط نفسه. يرى فيجوتسكي أن البيئة التي ينشأ فيها الأطفال تُؤثر على طريقة تفكيرهم وموضوع تفكيرهم. وهذا يعني أن الدرس أو التدريس أو النشاط نفسه قد يُؤدي إلى تعلم مختلف لدى كل تلميذ، نظرًا لاختلاف تفسيراتهم الذاتية.

ويبدو هذا المبدأ مُتناقضًا مع فكرة أن المعرفة تُبنى اجتماعيًا، حيث يُجادل فوكس بما يلي:

- على الرغم من أن لكل فرد تاريخه الشخصي في التعلم، إلا أنه يُمكنهم المشاركة في المعرفة العامة.
- على الرغم من أن التعليم عملية اجتماعية تتأثر بشدة بالعوامل الثقافية، إلا أن الثقافات تتكون من ثقافات فرعية، حتى أنها قد تتكون من ثقافات فرعية ضمن ثقافة واحدة.
- الثقافات وقاعدة معارفها في حالة تغير مستمر، والمعرفة التي يمتلكها الأفراد ليست نسخة جامدة من نموذج اجتماعي مُحدد. فكل طفل، عند تعلمه ثقافة ما، يُساهم في تغيير تلك الثقافة.

التعلم موجود في العقل:

في نهاية المطاف، تؤكد النظرية البنائية أن المعرفة تكمن في النماذج الذهنية للمتعلم، ولا يشترط أن تعكس الواقع الخارجي بدقة (دريسكول، 2000). يُحدّث الأفراد باستمرار "خريطتهم" الشخصية للعالم، مُفسّرين كل تجربة جديدة في ضوء معتقداتهم ومعارفهم السابقة. مع كل تفاعل ذي مغزى، يُحسّن المتعلمون هذه النماذج الذهنية أو يُعيدون تنظيمها، مُساهمين بفعالية في بناء (وإعادة بناء) فهمهم الخاص للواقع.

أنواع البنائية

عادةً ما يُقسّم هذا التدرج إلى ثلاث فئات رئيسية:

1. البنائية المعرفية، القائمة على أعمال جان بياجيه؛ وترى أن المعرفة تُبنى بنشاط من قِبل المتعلمين استنادًا إلى بنيتهم المعرفية الحالية. ولذلك، فإن التعلم نسبي لمرحلة نموهم المعرفي، تهدف أساليب التدريس المعرفية إلى مساعدة الطلاب على استيعاب المعلومات الجديدة ودمجها مع معارفهم السابقة، وتمكينهم من إجراء التعديلات المناسبة على إطارهم الفكري الحالي لاستيعاب تلك المعلومات.
2. البنائية الاجتماعية، القائمة على أعمال ليف فيجوتسكي؛ حيث يُعدّ التعلّم عملية تعاونية، وتتطور المعرفة من خلال تفاعل الأفراد مع ثقافتهم ومجتمعهم، وقد طوّر ليف فيجوتسكي البنائية الاجتماعية، حيث أشار إلى أن: كل وظيفة في التطور الثقافي للطفل تظهر مرتين: أولًا على المستوى الاجتماعي، ثم على المستوى الفردي؛ أولًا بين الأفراد (بين نفسيين)، ثم داخل الطفل (داخل نفسي).
3. البنائية الراديكالية: طوّر إرنست فون جلازرسفيلد (1974) مفهوم البنائية الراديكالية، الذي ينص على أن المعرفة تُبنى ولا تُدرك بالحواس، يبني المتعلمون معرفة جديدة على أساس معارفهم السابقة، مع ذلك، ترى البنائية الراديكالية أن المعرفة التي يُنتجها الأفراد لا تُخبرنا شيئًا عن الواقع، وإنما تُساعدنا فقط على التفاعل مع بيئتنا. وبالتالي، تُخترع المعرفة ولا تُكتشف.

كما تُجادل البنائية الراديكالية بأنه لا سبيل للوصول المباشر إلى واقع موضوعي، وأن المعرفة لا يُمكن إلا فهمها. من خلال التفسير الذاتي للفرد لتجاربه. تؤكد هذه النظرية أن الأفراد يبنون فهمهم الخاص للواقع، وأن معرفتهم تبقى دائماً ناقصة وذاتية.

3:4 رواد النزعة البنائية في التربية

1:3:4 جان بياجيه

أثرت أعمال جان بياجيه (1896–1980) في علم النفس التربوي على الفكرة الأولية للبنائية ، يركز عمل بياجيه على كيفية بناء الإنسان للمعنى من

خلال تفاعل تجاربه وأفكاره. ويتمثل المبدأ الأساسي للبنائية في أن الطلاب يتعلمون من خلال المشاركة لا الملاحظة ، يُحضر الطلاب معارفهم السابقة إلى بيئة التعلم، حيث يُطلب منهم تقييم فهمهم وإعادة تقييمه. حدد بياجيه ثلاث عمليات أساسية تُعرّف عملية التعلم، وهي: الاستيعاب، والتكيف، والتوازن. الاستيعاب هو العملية التي يدمج بها المتعلم مفهومًا جديدًا في معارفه الحالية. فعندما يندمج مفهوم جديد مع البنى الذهنية الموجودة مسبقًا، يتشكل معنى جديد. ونتيجة لذلك، تتعزز قاعدة المعرفة لاستيعاب المفهوم الجديد. أما التكيف فهو عملية تكييف الأنظمة المعرفية مع مفهوم جديد يتعارض مع البنى الذهنية الموجودة. التوازن هو الحفاظ على الوضع الراهن بحيث لا يوجد تعارض بين الأفكار الجديدة والقائمة.

رفض بياجيه فكرة أن التعلم يقتصر على الاستيعاب السلبي للمعلومات. وبدلاً من ذلك، اقترح أن التعلم عملية ديناميكية تتضمن مراحل متتالية من التكيف مع الواقع، حيث يبني المتعلمون المعرفة بنشاط من خلال ابتكار واختبار رؤاهم الخاصة للعالم.

ووفقًا لبياجيه (1971)، تُمكّن النظرية البنائية الفرد من صقل معارفه من خلال التنظيم المنهجي للخبرات ووصفها وتكييفها. وبذلك، يُعيد المتعلمون تنظيم معارفهم بطرق شخصية للغاية، معتمدين في تكويناتهم الفكرية المرنة على المعلومات الموجودة والخبرات التعليمية الرسمية. وتتمثل الفرضية الأساسية لنظرية بياجيه في أن التطور المعرفي للطفل يمر بمراحل متميزة حتى يُصبح شبيهًا بتطور البالغين. المراحل الأربع التي حددها بياجيه هي كالتالي:

1. المرحلة الحسية الحركية من الولادة إلى عمر سنتين
2. مرحلة ما قبل العمليات من سنتين إلى سبع سنوات
3. مرحلة العمليات المادية من سبع إلى اثنتي عشرة سنة
4. مرحلة العمليات المجردة التي تميز المراهقين عن البالغين

تتعلق المراحل الأربع المذكورة آنفًا بالمراحل المبكرة من حياة الطفل، حيث يحدث معظم التعلم. هذه إحدى فرضيات بياجيه الأساسية: "ينتج التطور الفكري المبكر في المقام الأول عن تفاعل الطفل مع الأشياء في بيئته.

لم يركز بياجيه على دور المتعلمين فحسب، بل ركز أيضًا على دور المعلمين، كان يعتقد أن دور المعلم هو التأثير على تجارب الطلاب الفعلية في البيئة، ومعرفة البيئات التي تُعزز التجارب المُحفزة للنمو، وقد أثرت البنائية على عدد من المبادئ التربوية الأساسية، على الرغم من كونها أقل حداثة ووضوحًا. في دراسته الرائدة، يُسلط فيليبس (1995) الضوء على أربعة من هذه المبادئ، وهي: 1. التعلم القائم على الاكتشاف؛ 2. مراعاة استعداد الأطفال؛ 3. تقبّل الفروق الفردية؛ 4. المعرفة التي لا تُفرض على المتعلمين، بل يُنشئونها بأنفسهم. ويؤكد بودنر (1986)، على عكس وجهة نظر بياجيه حول دور المعلمين، أنه في البنائية، تُبنى جميع المعارف من تجارب المتعلم السابقة، بغض النظر عن طريقة التدريس.

2:3:4 ليف فيجوتسكي

بينما تُعتبر نظرية بياجيه المعرفية فردية وتصف كيفية اكتساب الأطفال للمهارات المعرفية مع نموهم، أكد ليف فيجوتسكي (1896–1934) على السياق الاجتماعي لـ التعلم. طور فيجوتسكي لاحقًا البنائية الاجتماعية. تؤكد نظرية فيجوتسكي في البنائية الاجتماعية على "أهمية التعلم الاجتماعي والثقافي؛ وكيف يستوعب المتعلمون التفاعلات مع البالغين، والأقران الأكثر كفاءة، والأدوات المعرفية لتكوين مفاهيم ذهنية عبر منطقة النمو القريب" (أمريكا وآخرون، 2021، ص 56). منطقة النمو القريب هي "مجال التعلم المحتمل الذي يمكن لكل متعلم الوصول إليه ضمن نطاق نمو معين في ظل الظروف المثلى وبأفضل دعم ممكن من المعلم والبيئة" (أكسفورد، 1997، ص 43). يجادل فيجوتسكي بأن النمو المعرفي والفكري الناجح يعتمد على التفاعل

الاجتماعي. ويولي أهمية كبيرة للحوار والتفاعلات الأخرى بين المتعلم والآخرين. ويوضح أن:

كل وظيفة في النمو الثقافي للطفل تظهر مرتين: أولاً، على المستوى الاجتماعي، ثم على المستوى الفردي؛ أولاً، بين الناس (نفسي داخلي) ثم داخل الطفل (نفسي ذاتي). هذا ينطبق هذا بالتساوي على الانتباه الإرادي، والذاكرة المنطقية، وتكوين المفاهيم. تنشأ جميع الوظائف العليا كعلاقة فعلية بين الأفراد (فيجوتسكي، 1978، ص 57).

يتبع تكوين المعرفة نمطًا محددًا مسبقًا. ويجادل العديد من البنائيين الاجتماعيين بأن المعرفةتُنشأ المعرفة في البداية ضمن سياق اجتماعي، ثم يستخدمها الأفراد (برونينغ وآخرون، 2011؛ إيجن وكاوتشاك، 2004). إضافةً إلى الاقتراح السابق، يُشدد أيضًا على البناء المشترك للمعنى، حيث تُؤدي ممارسة تبادل وجهات النظر الفردية إلى بناء المتعلمين فهمًا مشتركًا ما كان ليتحقق لولا ذلك (غرينو وآخرون، 1996). لذلك، ووفقًا للبنائية، لا يُبنى التعلم بمعزل عن الآخرين، بل في بيئة اجتماعية مع الأقران والمعلمين. إنها "عملية نشطة" يكتشف فيها المتعلمون بشكل مستقل المبادئ والمفاهيم والحقائق، مما يُعزز "التفكير العقلاني والحدسي لدى المتعلمين" (أكرمان، 1996؛ براون وآخرون، 1989).

3:3:4 جيروم برونر

تأثرًا بفيجوتسكي، أكد جيروم برونر (1915–2016) على دور المعلم واللغة والتعليم. عرّف برونر (1966) البنائية بأنها نظرية تعليمية تنظر إلى التعلم كعملية نشطة يُنشئ فيها المتعلمون أفكارًا أو مفاهيم جديدة بناءً على معارفهم السابقة. اعتقد برونر أن التعلم عملية اجتماعية نشطة، حيث يُولّد المتعلم أفكارًا ومفاهيم جديدة استنادًا إلى معارفه السابقة. يُعدّ المعلمون عنصرًا

أساسيًا في العملية الصفية لأنهم يُيسّرون التفاعل الاجتماعي بين الطلاب. وتُحفّز التفاعلات الحوارية النشطة والهادفة التي يُشجعها المعلمون الطلاب علىيكتشفون قيمهم الخاصة. يتمثل دور المعلم في التيسير، حيث يساعد في تحويل المعلومات الخام إلى صيغة شخصية تتناسب مع مستوى فهم المتعلم الحالي. وبصفته متلقيًا لهذه المعلومات الشخصية، يقوم الطالب بما يلي:

غالبًا بشكل لا واعٍ، باختيار المعلومات، وتكوين افتراضات، ثم استيعاب هذه المادة الجديدة ضمن معارفه وبنيته الذهنية الموجودة، والتي تُسمى المخططات. كما أن للغة أهمية بالغة عند برونر، كما هو الحال عند غيره من البنائيين الاجتماعيين (برونر، 1983؛ غيج وآخرون، 1998). وقد حدد برونر (1966)، في أعماله الرئيسية، ثلاثة مبادئ بنائية تُشكل أساس البنائية الاجتماعية ونظريات التعلم الاجتماعي الأخرى. وتتلخص مبادئ برونر الثلاثة المقترحة فيما يلي:

1 (يجب أن يُراعي التعليم التجارب والسياقات التي تجعل المتعلم راغبًا وقادرًا على التعلم (استعداد المتعلم)؛

2. يجب أن يُراعي التعليم الخبرات والسياقات التي تجعل المتعلم راغبًا وقادرًا على التعلم (استعداد المتعلم)؛

3) يجب أن يكون التدريس منظمًا ليسهل على الطالب فهمه (التدريس المنظم)،

4) ينبغي تصميم التدريس لتسهيل الاستقراء و/أو سد الثغرات (بما يتجاوز المعلومات المقدمة)

ويمكن النظر إلى فكرة برونر على أنها خطية منذ البداية، ومع ذلك، يوضح برونر قائلاً: "بمجرد تحديد الأفكار المركزية، ينبغي إعادة النظر فيها ودراستها باستمرار حتى يتطور الفهم بمرور الوقت". وقد أصبح مفهوم إعادة النظر في المفاهيم الأساسية ودراستها بمرور الوقت يُعرف باسم "المنهج

الحلزوني" ، ثم يتابع: لا ينبغي أن يقتصر التعلم على إيصالنا إلى مكان ما فحسب، بل ينبغي أن يسمح لنا أيضًا بالتقدم لاحقًا بسهولة أكبر. وكلما كانت الفكرة أكثر جوهرية أو أساسية، اتسع نطاق تطبيقها على المشكلات الجديدة، فبمرور الوقت، يعيد الطلاب النظر في المفاهيم الأساسية، ويبنون عليها، ويجعلونها أكثر تعقيداً، ويكتسبون فهماً كاملاً لها.

4. تعليم الرياضيات وفقا للنظرية البنائية[18]

في الفصل الثاني تناولنا تعليم الرياضيات البحتة بوصفه أحد أهم تطبيقات نظرية المعرفة في الفلسفة المثالية، وأوضحنا كيف أخفق الاتجاه التأسيسي الشكلي في تحقيق أهداف تعليم الرياضيات بوصفها نشاطاً بشرياً يسعى إلى تحسين حياة المجتمعات.

فقد دار جدل في مجال التعليم حول مزايا وعيوب البنائية الاجتماعية والسلوكية. ويمكن تصوير هاتين الفلسفتين في تدريس وتعلم الرياضيات على أنهما رؤيتان متناقضتان، وقد أثرتا كلتاهما على طريقة تدريس الرياضيات في المدارس .

فتُؤكد البنائية الاجتماعية، أو البنائية اختصارًا، على عكس النماذج السلوكية للتعليم والتعلم، أن المعرفة لا ينبغي نقلها من فرد إلى آخر في البيئات التعليمية. فبالنسبة للمعلمين البنائيين، يجب بناء المعرفة بشكل فعّال، إذ يُعتبر المتعلم كيانًا ذا خبرات سابقة، ويجب اعتباره كائنًا عارفًا. ولذلك، يُنظر إلى التعلم على أنه عملية تكيفية وتجريبية، وليس مجرد نقل للمعرفة (كاندي، 1991). فعندما يواجه المتعلمون مواقف جديدة، يبحثون عن أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين مخططاتهم المعرفية.

---

[18] Jaka Wijaya Kusuma, Rochmad, Isnarto, Hamidah (2021) CONSTRUCTIVISM FROM PHILOSOPHY TO MATHEMATICS LEARNING, **International Journal of Economy, Education and Entrepreneurship.** Vol. 1, No. 2, *https://doi.org/10.53067/ije3.v1i2*

هذه التناقضات، التي تُسمى أيضًا بالاضطرابات المعرفية، هي نتاج المعرفة المتضاربة التي تنتظر الحل من خلال إعادة تنظيم مخططات المعرفة .

من منظور البنائية، يعتمد التعلّم على الطريقة التي ينظر بها كل متعلّم إلى موقف معين ويستخلص استنتاجاته الخاصة. ولذلك، يُحدد الأفراد معارفهم بناءً على أسلوبهم الخاص في معالجة المعلومات، ووفقًا لمعتقداتهم ومواقفهم تجاه التعلّم ، وبناءً على ذلك، تُقرّ البنائية وتُعلي من شأن استراتيجيات التدريس التي تُمكّن الطلاب من تعلّم الرياضيات من خلال بناء المعرفة بشكل فردي واجتماعي. وتشمل استراتيجيات التعلّم البنائية أنشطة تعلّم أكثر توجّهًا نحو التأمّل في تعليم الرياضيات، مثل التعلّم الاستكشافي والتوليدي. وبشكل أكثر تحديدًا، تشمل هذه الأنشطة حلّ المشكلات، والتعلّم الجماعي، والمناقشات، والتعلّم السياقي .

يركز المنهج السلوكي على التحكم في الظروف الخارجية للمتعلم لتعديل سلوكياته التي تؤدي في النهاية إلى التعلم. في بيئة سلوكية، يُعتبر إنجاز المهام سلوكًا مثاليًا للتعلم، ويتطلب إتقان المهارات الأساسية انتقال الطلاب من المهام البسيطة إلى المهام الأكثر تقدمًا. إضافةً إلى ذلك، يُنظر إلى التعلم على أنه وظيفة لمكافأة وتعزيز تعلم الطالب. وبالمثل، ينصب التركيز على الإجابات الصحيحة بدلًا من الإجابات الصحيحة جزئيًا ، واستلهامًا من نظريات البرمجة الخطية التي طُورت خصيصًا خلال الحرب العالمية الثانية، يُعد التعلم والتعليم من منظور سلوكي مسألة تحسين البيئة التعليمية والتحكم فيها لتحقيق أهداف تعليمية مصممة بدقة ووضوح.

بالإضافة إلى ذلك، رأى علماء السلوك أن المجال العاطفي للطالب يختلف عن المجال المعرفي. فعلى سبيل المثال، يصنف تصنيف بلوم الأهداف التعليمية إلى مجالات معرفية وعاطفية وحركية نفسية ، وقد صنفوا المشاعر على أنها "بنى تخيلية" تُعد أسبابًا للسلوك (ماكلويد، 1992). ونتيجة لذلك، يفترض علماء السلوك أن بعض المشاعر والمواقف يمكن أن تؤثر على السلوك، على الرغم من إهمال الجوانب العاطفية بشكل عام ، وكان يُنظر إلى عقول المعلمين والطلاب على أنها "صناديق سوداء" أو آلات، تحدث فيها المواقف والسلوكيات بطريقة ما أو حتى لا تكون ذات صلة .

يُقال إنّ المدرسة السلوكية تُركّز على نموذج تعليمي يتمحور حول المعلم والعملية، وهو نموذج ساد في التدريس الصفي وبرامج إعداد المعلمين خلال القرن العشرين ، ويميل أسلوب التدريس السلوكي في تعليم الرياضيات إلى الاعتماد على ممارسات تُشدّد على الحفظ والتلقين، وطريقة واحدة لحل المسائل، والالتزام بالإجراءات والتدريبات. ويُنظر إلى التكرار على أنه أحد أهم وسائل اكتساب المهارات. لذا، يُصبح التدريس مسألة تحديد الأهداف وتوفير الوسائل اللازمة لتحقيقها، بينما يُهمل التعلّم السياقي في التدريس، ويُشبه هذا التركيز المفرط على الإجراءات والصيغ الأفكار الشكلية والمنطقية التقليدية.

تجدر الإشارة إلى أنه بينما تتمحور معظم الأدبيات المتعلقة بتعليم الرياضيات حول الحوار بين المدرستين البنائية والسلوكية، فمن الواضح أن الاختلافات بينهما قد وُصفت من قِبل التربويين ووثائق الإصلاح بمصطلحات تربوية أخرى. تُفرّق هذه المصطلحات أساسًا بين تدريس حقائق محددة ونوع من التعليم يُنمّي التفكير المستقل، يجب التنويه إلى أنه، كأي نموذج نظري آخر، تُعدّ هذه التصورات تبسيطًا مفرطًا للواقع، وبالتالي تُستبعد منها العديد من المتغيرات التربوية.

5. نموذج Vee لتفعيل التعلّم القائم على الاستقصاء[19]

هو أحد نماذج تعليم العلوم وفق النزعة المعرفية، ويُعدّ مخطط Vee في جوهره أسلوبًا تربويًا، أو أداةً استكشافية، حيث يحدث التعلّم من خلال اكتشافات موجهة ذاتيًا، وبنائية، وقائمة على الاستقصاء، وهو أداة مثالية لتمكين الطلاب من فهم كيفية ترابط

---

[19] استناداً على:

- Kent J. Crippen, Leanna Archambault, Cindy Kern (2014) Using Scaffolded Vee Diagrams to Enact Inquiry Based Learning, (PDF) Using Scaffolded Vee Diagrams to Enact Inquiry Based Learning
- Gerald J. Calais ( ) The Vee Diagram as a Problem Solving Strategy: Content Area Reading/Writing Implications, NATIONAL FORUM TEACHER EDUCATION JOURNAL VOLUME 19, NUMBER 3, 2009. Calais, Gerald J. The Vee Diagram as a Problem Solving Strategy NFTEJ V19N32009
- Ying-Shao Hsu & Ting-Ling Lai &Wei-Hsiu Hsu (2014) A Design Model of Distributed Scaffolding for Inquiry-Based Learning, **Research in Science Education**

الأحداث أو العمليات أو الأشياء بشكلٍ ذي معنى، لأن هدفه الأساسي هو تمكين الطلاب من إدراك التفاعل بين ما هو مألوف وما هو لم يُعرف أو يُفهم بعد في البحوث العلمية أو الرياضية.

يربط مخططVee ، الذي اشتُق اسمه من شكله التخطيطي، الجوانب المنهجية للنشاط بجوانبه المفاهيمية الأساسية، هيكليًا وبصريًا، من خلال التركيز على الدور البارز للمفاهيم في التعلّم والذاكرة.

ويتكون شكل V من جانبين: جانب مفاهيمي (معرفي) وجانب منهجي (عملي)، وكلا الجانبين تفاعلي ومترابط بسبب سؤال التركيز المرتبط مباشرةً بالأحداث و/أو الأشياء، وهو أداة تساعد على ملاحظة التفاعل بين ما هو معروف وما يجب معرفته أو فهمه" ، وكتمثيل، يُحدد مخطط Vee العناصر المعرفية للمعرفة العلمية كما تُستخدم في البحث العلمي (مثل سؤال البحث، والتحليل)، ويستخدم الشكل العام للمخطط الجزء المفتوح من حرف Vee لتوضيح دور أسئلة البحث في تأطير البحث، بينما يشير رأس حرف Vee في الوقت نفسه مباشرةً إلى الشيء أو الأحداث أو المادة قيد البحث.

ويُعد مخطط Vee المكتمل مصدرًا غنيًا بالمعلومات حول عملية البحث العلمي ونواتجه، يستخدم الطلاب مخطط Vee كأداة تعليمية داعمة، يتبعون سلسلة من الخطوات لتحديد وتوثيق عناصر البحث، وبشكل متوازٍ، تعمل هذه الخطوات على تعزيز وتوضيح عملية ونتائج التعلم من البحث، يوضح شكل وعملية إكمال مخططVee جدواه كمنهج عملي للتعلم القائم على الاستقصاء في العلوم.

يتمتع مخطط Vee بتاريخ حافل من الاستخدام في التعليم، وقد تم تعديله إلى أشكال متنوعة وتقييمه من خلال البحث بطرق عديدة ، وتم استخدام مخطط Vee بنجاح كأداة تعليمية داعمة في مختبرات العلوم الجامعية ، وكذلك في تطبيقات أكثر تقليدية، بما في ذلك فصول العلوم من الروضة إلى الصف الثاني عشر .

في الآونة الأخيرة، أظهرت البحوث وجود علاقة إيجابية بين تحسين الفهم الإجرائي والمفاهيمي في العلوم وتكرار تجارب التعلم المتعددة باستخدام مخططات .Vee وفي

سياق التعلم الإلكتروني، باستخدام شكل من أشكال مخطط Vee أطلق عليه اسم مخطط Veeللحجج (AVD) لدعم الحوار التعاوني في المناقشات الإلكترونية، وبغض النظر عن شكل مخطط Vee المستخدم، فقد أثبتت الأبحاث التجريبية السابقة فعاليته كدعم للتعلم القائم على الاستقصاء في التعلم المباشر والمدمج والإلكتروني الذي يغطي المراحل التعليمية من المرحلة الابتدائية إلى الدراسات العليا.

6. نموذج جوناسن للتعلم بحل المشكلات (2011)[20]

على الرغم من أن خصائص التعلم القائم على حل المشكلات (التركيز على المشكلة، والاهتمام بالطالب، والتوجيه الذاتي، إلخ) معروفة جيدًا، إلا أن مكونات بيئة التعلم القائمة على حل المشكلات (PBLE) والأسس المعرفية اللازمة لدعم تعلم حل أنواع مختلفة من المشكلات مع متعلمين مختلفين لا تزال غير واضحة. تحدد هذه الورقة البحثية المكونات المختلفة لبيئة التعلم القائمة على حل المشكلات، بما في ذلك مشكلة لحلها، وأمثلة محلولة، ودراسات حالة، ونماذج مشابهة، وخبرات سابقة، ووجهات نظر بديلة، ومحاكاة. بالإضافة إلى ذلك، تشمل الأسس المعرفية المختلفة اللازمة لمساعدة الطلاب على تفسير هذه المكونات واستخدامها: الترميز التناظري، والعلاقات السببية، والحجج، وطرح الأسئلة، والنمذجة، والتنظيم المعرفي .وتُقدم توصيات لمواءمة المكونات والأسس المعرفية مع احتياجات المتعلمين عند حل أنواع مختلفة من المشكلات.

---

[20] اعتمدنا في كتابة هذا الجزء على المصدرين الآتيين:

- David Jonassen (2010) Learning to Solve Problems, A Handbook for Designing Problem-Solving Learning Environments, Routledge, Learning to Solve Problems | A Handbook for Designing Problem-Solving
- David Jonassen (2011) Supporting Problem Solving in PBL, **Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning,** Volume 5 | Issue 2 Article 8. https://doi.org/10.7771/1541-5015.1256

1:6 طبيعة المشكلات

توجد العديد من المشكلات في تطبيق التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) في مختلف المناهج الدراسية. ومن أهم هذه المشكلات مدى المنهج الذي يتم تحويله إلى نظام التعلم القائم على حل المشكلات.

بعض أنجح تطبيقات التعلم القائم على حل المشكلات (PBL) وظفت هذا الأسلوب في جميع مراحل المنهج الدراسي، مما مكّن الطلاب من تطوير استراتيجيات الدراسة ومهارات التنظيم الذاتي اللازمة للنجاح في بيئة التعلم القائم على حل المشكلات، ولأن هذا الأسلوب يمثل تحولًا كبيرًا في التعلم بالنسبة لمعظم الطلاب، فإنهم يحتاجون إلى الدعم لتكييف أساليب تعلمهم، لا يمكننا افتراض أن المتعلمين يمتلكون مهارات فطرية في حل المشكلات، لا سيما المشكلات المعقدة وغير المنظمة، كتلك المطلوبة في معظم برامج التعلم القائم على حل المشكلات.ثمة قضية أخرى مهمة تتعلق بطبيعة المشكلة التي يتم حلها وطبيعة المتعلمين.

وتشمل العوامل الخارجية التي تؤثر على حل المشكلات: المنظور، والديناميكية، والبنية، والصعوبة، والسياق، استنادًا إلى هذه الاختلافات،اقترح جوناسن (2000) تصنيفًا للمشكلات على متصل من المشكلات المنظمة جيدًا إلى المشكلات غير المنظمة، بما في ذلك المشكلات الكلامية، واستخدام القواعد/استقراء القواعد، واتخاذ القرارات، واستكشاف الأخطاء وإصلاحها، والتشخيص والحل، والأداء الاستراتيجي، والسياسات، والتصميم، والمعضلات.

وتشمل العوامل الداخلية للمتعلمين مستويات معرفتهم السابقة، وخبرتهم،وقدرتهم على الاستدلال، وأنماطهم المعرفية المختلفة، ومعتقداتهم المعرفية (جوناسن، 2007).من المهم ملاحظة أن هذه ليست تصنيفات جامدة، يمكن تمثيل المشكلات في فئات مختلفة، اعتمادًا على طبيعة التعلم المطلوب، على سبيل المثال: يمكن تمثيل معظم المشكلات

غير المنظمة (التشخيص، والسياسات، والتصميم، وما إلى ذلك) على أنها مشكلات اتخاذ القرارات.

المشكلات الكلامية: غالبًا ما يتعلم الطلاب في التعليم الرسمي حل المشكلات الكلامية في الرياضيات والعلوم، تُقدّم المسائل الكلامية عادةً مجموعة من القيم ضمن سياق قصة بسيط في نهاية فصول الكتب الدراسية، تُحلّ المسائل الكلامية عادةً عندما يُحدّد المتعلّمون القيم الرئيسية في السيناريو القصير، ويختارون الخوارزمية المناسبة، ويُطبّقونها للحصول على إجابة كمية، ثمّ يُفترض أن يُراجعوا إجاباتهم ، وهذا النوع من المسائل هو الأكثر شيوعًا في بيئات التعليم الرسمي، ولسوء الحظ، يعتقد الكثير من التربويين أن تعلّم حلّ المسائل الكلامية سينتقل تلقائيًا إلى حلّ المشكلات المعقدة اليومية وهذا غير صحيح.

مشاكل استخدام القواعد/استقراء القواعد: مشاكل استخدام القواعد لها حلول معروفة لكنها تتضمن مسارات حل متعددة أو قواعد متعددة تحكم العملية. وهي تميل إلى أن يكون لها غرض أو هدف واضح مقيد ولكنه غير محصور بإجراء أوطريقة محددة .يمكن أن تكون مشاكل استخدام القواعد بسيطة مثل توسيع وصفة طعام لاستيعاب المزيد من الضيوف أو معقدة مثل إكمال جداول الإقرارات الضريبية.

مشاكل اتخاذ القرار: تتطلب مشاكل اتخاذ القرار من الأفراد أو الجماعات الاجتماعية تحديد الحل أو المشكلة أو مسار العمل الذي يجب اتباعه، أي خطة صحية نختار؟ أي استراتيجية استثمارية ستُحقق أرباحًا أعلى؟ على الرغم من أن هذه المشكلات لها عدد محدود من الحلول، إلا أن عدد العوامل التي يجب مراعاتها عند اتخاذ القرار بين هذه الحلول، بالإضافة إلى الأوزان المخصصة لها، قد يكون معقدًا للغاية .مع أن نماذج الاختيار العقلاني المعيارية لاتخاذ القرارات تُركز على المقارنة،والمقابلة، ووزن مزايا عيوب الحلول البديلة، فإن النظريات الأكثر واقعية لاتخاذ القرارات تُركز على دور الخبرات السابقة والقصص، أي أن صانعي القرار غالبًا ما يبنون سيناريوهات قائمة على القصص تصف النتائج المحتملة عند اتخاذ القرارات، بدلًا من التحليل العقلاني للبدائل.

مشاكل الأداء الاستراتيجي: ينطوي الأداء الاستراتيجي على أنشطة معقدة تُنفذ في الوقت الفعلي، حيث يطبق المنفذون عددًا من الإجراءات التكتيكية التي تهدف إلى حل مشكلة أكثر تعقيدًا وغير منظمة، عادةً تحت ضغط زمني كبير مع الحفاظ على الوعي الظرفي. ولتحقيق الهدف الاستراتيجي، مثل قيادة طائرة تجارية أو قيادة هجوم فريق كرة قدم محترف، يطبق المنفذ مجموعة من الأنشطة التكتيكية المعقدة المصممة لتحقيق الأهداف الاستراتيجية.

مشاكل السياسة العامة: معظم المشاكل العامة التي تُوصف في الصفحات الأولى من تُعدّ الصحف والمجلات الإخبارية قضايا معقدة ومتعددة الأوجه، تتعدد فيها المواقف ووجهات النظر. ومن أمثلة هذه القضايا: قضايا السياسة الخارجية على المستوى الوطني، والقضايا القانونية على مستوى الولايات، والقضايا الاقتصادية والتنموية على المستوى المحلي. هل ينبغي لبلدنا غزو بلد آخر؟ هل ينبغي لنا رفع الضرائب؟ تتعقد مشاكل السياسة بسبب تعدد وجهات النظر المتضاربة والتعقيد الكامن.

مشاكل التصميم: ربما يكون التصميم من أكثر أنواع المشاكل غموضًا.سواء أكان التصميم دائرة إلكترونية، أو قطعة ميكانيكية، أو نظام تصنيع جديد، فإنه يتطلب تطبيق قدر كبير من المعرفة المتخصصة، إلى جانب معرفة استراتيجية واسعة، مما ينتج عنه تصميم أصلي. على الرغم من الهدف الظاهر المتمثل في إيجاد حل أمثل ضمن قيود محددة، فإن مشاكل التصميم عادةً ما تكون ذات أهداف غامضة أو غير واضحة، مع قيود غير معلنة. ولها حلول متعددة، ومسارات حل متعددة. ولعلّ أصعب ما في مشاكل التصميم هو تعدد معايير تقييم الحلول، وغالبًا ما تكون هذه المعايير غير معروفة.

المعضلات: تُعتبر المعضلات من أكثر أنواع المشكلات تعقيدًا، لأنه لا يوجد عادةً حل مقبول لدى شريحة كبيرة من الأشخاص المتأثرين بالمشكلة. والجدل الدائر حاليًا حول زواج المثليين هو معضلة .هناك العديد من وجهات النظر المهمة حول هذا الوضع (دستورية، سياسية،اجتماعية، أخلاقية، تطورية، ودينية)، إلا أنه لا يوجد أي منها قادر على تقديم حل مقبول بشكل عام للأزمة .الوضع معقد وغير متوقع لدرجة أنه لا يمكن

معرفة الحل الأمثل أبدًا.غالبًا ما تكون المعضلات مواقف اجتماعية معقدةذات وجهات نظر متضاربة.

2:6 تعلم حل المشكلات

الافتراض الأساسي لهذا التصنيف للمشكلات هو أن حل أنواع مختلفة من المشكلاتيتطلب أنواعًا مختلفة من المعرفة والمهارات (جوناسن وهونغ، 2008) .في برامج التعليم الطبي، يتعلم الطلاب حل مشكلات التشخيص والحلول .في تدريب الفنيين، يتعلم المتعلمون غالبًا حل مشكلات استكشاف الأخطاء وإصلاحها.في برامج الهندسة الميكانيكية، يتعلم الطلاب حل مشكلات التصميم. بما أن المشكلات المختلفة تتطلب مهارات مختلفة، فإن تعلم حل أنواع مختلفة من المشكلات يستلزم أساليب تعليمية مختلفة. ومن أهم مبادئ تصميم التعليم أن نتائج التعلم المختلفة تستلزم ظروفًا تعليمية مختلفة (غاني، 1985).

إعداد بيئات التعلم القائمة على حل المشكلات : بيئات التعلم القائمة على حل المشكلات (PBLEs)مصطلح عام لوصف المكونات التعليمية اللازمة لدعم الطلاب في تعلم حل أنواع مختلفة من المشكلات في بيئة التعلم القائمة على حل المشكلات .قد تحدد بيئات التعلم القائمة على حل المشكلات مناهج مختلفة للتعلم القائم على حل المشكلات.

يفترض التعلّم القائم على حل المشكلات أن يُكيّف أساليب الدعم التعليمي مع طبيعة المشكلة التي يتم حلّها .أي أن التعلّم القائم على حل المشكلات، وخاصةً التعلّم القائم على حل المشكلات عبر الإنترنت، غالبًا ما يحتاج إلى دعم جهود المتعلّمين لتطويرنماذج تعلّم تُمكّنهم من أن يُصبحوا مُتعلّمين مُوجّهين ذاتيًا ومُنظّمين ذاتيًا.

وكما هو متوقع، فإن المشكلة المراد حلها هي محور التعلم، لا يمكن للطلاب تعلم كيفية حل المشكلات بمجرد تعلم كيفية حل المشكلات، بل يجب عليهم التفاعل مع المشكلات، وارتكاب الأخطاء، والتكهن بالحلول، والدفاع عن أفضل حل، ولدعم تعلم كيفية حل المشكلات، يمكن الاستعانة بمزيج من الأمثلة المحلولة، والنماذج الهيكلية،

ودراسات الحالة، والخبرات السابقة، ووجهات النظر البديلة، أو المحاكاة لمساعدة المتعلمين على تفسير المشكلة وحلها.

ولتوجيه تفكير الطلاب حول المشكلة المراد حلها، وحول كيفية ارتباط المكونات الأخرى لبيئات التعلم القائمة على حل المشكلات بالمشكلة المراد حلها، يمكن إضافة أسس معرفية تشمل استراتيجيات لـ بناء مخططات قوية للمشكلات باستخدام الترميز التناظري، وشرح أو رسم العلاقات السببية، والحجج، ومحفزات الأسئلة، وأنشطة نمذجة المشكلات، والتنظيم الذاتي المعرفي .سيتم وصف هذه المكونات والأسس لاحقًا.

مكونات بيئات التعلم القائمة على حل المشكلات : تُعدّ الحالات اللبنات الأساسية لبيئات التعلم القائمة على حل المشكلات. لمفهوم "الحالة" تفسيرات متعددة، بالنسبة للمختصين، لأغراض بناء بيئات التعلم القائمة على حل المشكلات، تُعرّف الحالة بأنها مثال على شيء ما قد يشمل أي شيء من مثال على مستوى الجملة إلى دراسة حالة معقدة ومتعددة الصفحات أودراسة حالة قائمة على الفيديو. تُقدَّم معظم هذه الحالات، كمكونات تعليمية، لمساعدة المتعلمين على فهم المشكلة المراد حلها .

الأمثلة المحلولة: الطريقة الأكثر شيوعًا لدعم بناء المخططات هي المثال المحلول، عند تعلم حل المشكلات المنظمة جيدًا، تُقدم عادةً أمثلة محلولة لكيفية حل المشكلات كشكل أساسي من أشكال التعليم .الأمثلة المحلولة هي أدوات تعليمية تُحاكي عادةً عملية حل المشكلة ، الأمثلة المحلولة التي تُركز على نوع المشكلة والإجراءات الفرعية المُتضمنة في عملية حل المشكلة تتطلب جهدًا معرفيًا كبيرًا.

النماذج الهيكلية: يُمكن أيضًا دعم تعلّم حلّ المسائل جيدة البنية من خلال توفير مسائل مماثلة للطلاب لمقارنتها بالمسألة المراد حلّها. عندما يُقارن الطلاب المسألة المراد حلّها بمسائل مشابهة هيكليًا، فإنهم يكتسبون معرفة مفاهيمية أقوى حول المسائل. هناك منهجان نظريان لاستخدام الحالات كأمثلة: الترميز التناظري والاستدلال القائم على الحالات (سيتم مناقشة كليهما لاحقًا). يتأثر ربط الأمثلة بالمشكلات المراد حلها بتشابه العناصر

بين الأمثلة والمشكلات التي يتم حلها، وخاصةً الخطوط وتطابقات العناصر. غالبًا ما يفشل المتعلمون في تذكر الأمثلة أو إعادة استخدامها بشكل مناسب لأن استرجاعهم يعتمد على مقارنة السمات السطحية للأمثلة مع المشكلة المستهدفة، وليس سماتها البنيوية.

دراسات الحالة: يُعدّ تطبيق دراسة الحالة التطبيق الأكثر شيوعًا للتعلم القائم على دراسة الحالة.في دراسات الحالة، يدرس الطلاب سردًا (عادةً ما يكون سردًا من صفحة إلى 30 صفحة) لمشكلة تمت مواجهتها سابقًا. وغالبًا ما يسترشد الطلاب بالأسئلة، يحللون الموقف والعمليات ويقيّمون الأساليب والحلول. هذا التحليل عادةً ما يكون بعد وقوع الحدث. في معظم دراسات الحالة، لا يكون الطلاب مسؤولين عن حل المشكلات، بل يقتصر دورهم على تحليل كيفية حل الآخرين لها، والانخراط في التفكير افتراضي. تُعدّ دراسات الحالة محفزات للنقاش. تهدف منهجية دراسة الحالة إلى دمج التعلم في سياقات واقعية تتطلب من الطلاب تطبيق المعرفة بدلاً من مجرد اكتسابها. تُعدّ دراسات الحالة أمثلة على المشكلات غير المنظمة التي قد تُستخدم يهدف هذا إلى دعم بناء مخططات المشكلات للمشكلات الأكثر تعقيدًا وغير المنظمة. أي يمكن للطلاب مقارنة دراسات الحالة بمشكلات معقدة وغير منظمة لحلها من أجل بناء مخططات للمشكلات والنظر في وجهات نظر وحلول بديلة.

الخبرات السابقة: هناك طريقة أخرى لدعم حل المشكلات وهي القياس على الخبرات السابقة.الخبرات السابقة هي قصص عن كيفية حل مشكلات مماثلة. عندما تُواجَه مشكلة جديدة، يحاول معظم الناس استرجاع حالات لمشكلات تم حلها سابقًا من الذاكرة لإعادة استخدام الحالة القديمة. إذا لم ينجح الحل المقترح من الحالة السابقة، فيجب مراجعة الحالة القديمة (جوناسن وهيرنانديز–سيرانو، 2002). عندما يتم تأكيد أي من الحلين، يتم الاحتفاظ بالحالة التي تم تعلمها لاستخدامها لاحقًا.

يعتمد الاستدلال القائم على الحالات على نظرية الذاكرة التي تُشير إلى أن الذكريات العرضية أو التجريبية، على شكل سيناريوهات (شانك وأبيلسون، 1977)، تُشفّر في

الذاكرة وتُسترجع وتُعاد استخدامها عند الحاجة (شانك، 1990؛ كولودنر، 1993) . ولمساعدة الطلاب على حل المشكلة التي يواجهونها، من الضروري إيجاد المشكلة الأكثر تشابهًا (ربما دراسة حالة) في مكتبة إلكترونية تضم حالات مشاكل مُعلّقة .يمكن للطلاب إعادة استخدام النصائح الواردة في تلك المشكلة أو تكييفها. ولتحديد القصص الأكثر صلة وتشابهًا في المكتبة، من الضروري فهرستها (جوناسن وهيرنانديز–سيرانو، 2002) لتسهيل الوصول إليها من قِبل المتعلمين عند مواجهتهم مشكلة. قد تُحدد هذه الفهارس العناصر السياقية المشتركة، والحلول المُجرّبة، والتوقعات التي لم تتحقق، أو الدروس المستفادة. تُجيب المؤشرات على سؤال لماذا تم تذكر الخبرة السابقة عند مواجهة هذه المشكلة.

الفصل الخامس

فلسفة التعلم ونظرياته واستراتيجياته في ضوء الاتجاهات الفلسفية التحررية

الفصل الخامس

فلسفة التعلم ونظرياته واستراتيجياته على ضوء الاتجاهات الفلسفية التحررية

بعد أن استعرضت الفصول السابقة كيف تترجم مقولات نظرية المعرفة لدى الفلسفات الكبرى الشمولية إلى فلسفات تربوية عامة تعبر عن رؤيتها لأهداف التربية، وكيف تتكامل تلك المقولات مع مقولات نظريات التعلم والتعليم، ومع استراتيجيات التعليم والتدريس المستندة إليها.

يستعرض هذا الفصل نظرية المعرفة لدى الفلسفات التحررية المناوءة للفلسفات الكبرى الشمولية (المثالية والواقعية والبرجماتية والماركسية أيضاً) والتي ترى في شمولية تلك الفلسفات تقييداً لحرية الإنسان بوجه عام، وحريته في اكتشاف المعرفة وتحصيلها وتداولها، إما لأنها حكر على فئة من الأفراد الذين حبتهم الطبيعة فضيلة الحكمة دون غيرهم من أفراد المجتمع، أو لكونها مرهونة بوضعياتهم الاجتماعية والاقتصادية، أو موجهة بتوجهات المجتمع الأيديولوجية التي تطغى على ميول الأفراد ورغباتهم .. وغيرها من القيود.

ويتصدر هذا الاتجاه الفلسفي التحرري كلٌ من الفلسفة الوجودية التي عبرت عن نزعة متمردة ورافضة لما فرضته تلك الفلسفات الشمولية على الإنسان من استلاب للمادة أو للأيديولوجية، والذي كانت ذروة مأساته في الحرب العالمية الثانية، واتجاه مابعد الحداثة المبشر بصراع مدمر بين الذوات قوامه خطاب القوة واحتكار المعرفة، وما نشأ عن هذا التمرد من نماذج التعلم الإنسانية.

كما تتصدر هذا الاتجاه أيضأ المدرسة النقدية التي وجدت في نقد مقولات الفلسفات الشمولية سبيلا إلى تحرير الإنسان من الهيمنة التي يفرضها سعي الفئات الاجتماعية الأقوى بما تمتلكه من المعرفة إلى تزييف وعي الفئات الأضعف، وما نشأ عنها من نماذج

للتعلم الاجتماعي، خاصة ما يتصل بتحرير تلك الفئات من أميتها، وتحويل قناعاتها المتسببة في تخلفها وتأزم وضعياتها إلى قناعات تحررية نهضوية مستقلة.

1. الفلسفة الوجودية[21]

التربية في الفلسفة الوجودية هي وسيلة الذات لإنجاز مشروع وجودها أو ماهيتها، فالوجود يسبق الماهية، لكنه لايحددها.

1:1 الوجودية كفلسفة تربوية :

انبثقت الفلسفة الوجودية التربوية من رفضٍ قاطعٍ للنهج الجوهري التقليدي في التعليم، ترفض الوجودية وجود أي مصدرٍ للحقيقة الموضوعية والمطلقة فيما يتعلق بالميتافيزيقا ونظرية المعرفة والأخلاق. وبدلاً من ذلك، يتحمل الأفراد مسؤولية تحديد ما هو "صحيح" أو "خاطئ"، "صواب" أو "خطأ"، "جميل" أو "قبيح"، بالنسبة للوجودي، لا يوجد شكلٌ عالميٌ للطبيعة البشرية؛ فلكلٍ منا حرية الإرادة في التطور كما يراه مناسبًا، في الفصل الدراسي الوجودي، تأتي المادة الدراسية في المرتبة الثانية بعد مساعدة الطلاب على فهم وتقدير أنفسهم كأفرادٍ فريدين يتحملون المسؤولية الكاملة عن أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم، دور المعلم هو مساعدة الطلاب على تحديد جوهرهم من خلال تعريفهم بالمسارات المختلفة التي قد يسلكونها في الحياة، وخلق بيئةٍ تمكنهم من اختيار طريقهم المفضل بحرية، بما أن الشعور لا ينفصل عن العقل في عملية صنع القرار، فإن الوجودي يطالب بتعليم الإنسان بكامله، وليس فقط عقله. تركز الأساليب الوجودية على الفرد.

---

[21] اعتمدنا في كتابة هذا الجزء على المصادر الآتية:

- زكريا ابراهيم (1968) دراسات في الفلسفة المعاصرة، القاهرة، مكتبة مصر.
- أحمد عطية أحمد (1989) المضامين التربوية في الفلسفة الوجودية، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية جامعة عين شمس (نعتد عليها بشكل أساسي)
- إمام عبد الفتاح. (1986). كيركجور، الجزء الثاني: فلسفته، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- فؤاد زكريا. (1987) الإنسان في فكر سارتر. في: خطاب إلى العقل العربي، الكويت، كتاب العربي، العدد (17)

- التعلم ذاتي الوتيرة، وموجه ذاتيًا، ويتضمن قدرًا كبيرًا من التواصل الفردي مع المعلم، الذي يتواصل مع كل طالب بانفتاح وصدق.

- ترفض الوجودية الربط بين معرفة الخير والسلوك الخير كما طرحتها المثالية، وتراها مسالة ممارسة حرة واختيار، لذلك فهي لا تعنى بالمحتوى المعرفي حول الأخلاق بقدر عنايتها بإثارة تفكير المتعلم ليمارس الاستدلال والتوصل إلى ماهية السلوك الأخلاقي* (يتمثل ذلك في روايات ألبير كامي).

- العبء الأكبر يقع على المعلم في إبداع المواقف التي تتحدى فكر المتعلم ووعيه الحر بذاته وبالآخرين وخلق روح المبادرة لديه، فيتحقق السلام الداخلي كلما قام باختيار أخلاقي، بغض النظر عن مراعاة المعايير الاجتماعية السائدة، أو الاستناد إلى أدلة عقلية منطقية مجردة .. فقط الوجود الأصيل.

- تؤكد التربية الوجودية على فكرة الالتزام والقلق بشأن الخيارات، وبشأن الآخرين ممن سيتأثرون بتلك الخيارات مستقبلا لأن الإنسان يوجد – في– العالم – مع– الأخرين.

<u>وعلى ذلك فإن هدف التربية الوجودية هو مساعدة الإنسان الفرد لكي يحقق وجوده الأصيل (تحقيق ماهيته)</u>

هناك ثلاثة أساليب رئيسة لدى التربية في الفلسفة الوجودية لتحقيق هذا الهدف:

<u>أولا: الحث على أداء المهمة</u> : ينطوي أسلوب الثواب والعقاب على اغتراب المتعلم ، لأن الثواب إرغام على الاهتمام بشئ أو موضوع خارجي دون أن تضفي ذات المتعلم إدراكها عليه، أما اعقاب فهو ينطوي على تعبير عن الكراهية، أما الحث على أداء العمل فهو يتضمن إيقاظ الوعي لدى المتعلم و,حث نزعته نحو تحقيق إمكاناته من خلال فكرة الالتزام.

ثانيا: إيقاظ وعي المتعلم بوجوده: يؤدي الأسلوب التقليدي القائم على ثنائية الأمر– الطاعة إلى اغتراب المتعلم واستلابه لكونه يفقده حريته في الاختيار، ويثير أسلوب الأمر – الطاعة صراعا لدى المتعلم بين وجوده لتحقيق ذاته ووجوده من أجل الآخرين، ويحسم الحوار مع المتعلم في رأي (مارتن بوبر) الصراع لصالح وجود المتعلم واستقلاله، وينقله من حرية النزوة إلى حرية الاختيار

ثالثاً المواجهة العقلية بين المتعلم وأفكاره : يؤدي أسلوب التلقين إلى اغتراب المتعلم لأنه يفرض عليه إدراكات جاهزة لأشياء وموضوعات لم تتكون نتيجة" وجوده – في – العالم " وانعكاس ذاته عليها، ويضع المعلم المتعلم في مواجهة عقلية مع المعتقدات والأفكار والحقائق التي يقتنع بها وتشكل واقعه الممل الذي لا معنى له (الفراغ الوجودي) ويسبب يأسه وإحباطه، لكي يتخلى عن تمسكه الأعمى بها، ويعيد تقييمها ويعدل بها توجهه، وتحتاج عملية المواجهة العقلية إلى مناخ آمن لا يهدد ذات المتعلم، واستقبال تام من المتعلم.

2:1 نظرية المعرفة في الوجودية

أولا: أسبقية البحث في الوجود قبل المعرفة

- عكس الوجوديون ما كان سائدا في الفلسفة من أسبقية البحث في المعرفة على البحث في الوجود، لأن المعرفة عندهم صورة للوجود الإنساني وفعل من أفعال الذات: فأول ما يعرفه الإنسان هو وجوده في هذا العالم، وهي معرفة سابقة على أية معرفة أخرى. وعلى ذلك فالوجود هو الأساس وهو الحقيقة.
- يتجاوز الوجوديون إشكالية وضع الذات العاقلة في مقابل الموضوع التي انشغل بها المذهب العقلي، لأنها مضيعة للوقت في مناقشة مشكلة زائفة، ويطرحون مباشرة تصورهم لوجود " الذات– في – العالم – مع – الآخرين " لتأكيد اتصال الذات بالموضوع ، أو العقل بالواقع مباشرة.
- يحيل التصور الوجودي للعلاقة بين الوجود والمعرفة القضية إلى ميدان الفينومينولوجيا حيث يتم فرز وتصنيف العلاقات المتبادلة بين الذات والعالم والآخرين

في طابعها المعرفي النوعي الخاص لتحليل طبيعة التفاهم ، وأنماط المعرفة، ومشكلة الحقيقة.

- يرى (كيركجور) أن الفلسفة الحقيقية هي التي تنطلق من الخبرة المعاشة لا من المعرفة المجردة،، وأن على الفيلسوف أن يعود إلى ذاتيته ووجوده الشخصي لكي يحدثنا عن الحقيقة المعاشة وليس المعرفة الموضوعية المجردة.

ثانيا: أشكال المعرفة

- نموذج المعرفة الوجودي ليس هو المعرفة الموضوعية بالوقائع التجريبية، وليس المعرفة العقلية المجردة، إنما هو المعرفة بالآخرين، إما على نحو ذاتي (استبطاني)، أو من خلال الالتقاء المباشر بهم..وتعد معرفة الذات هي أقرب المعارف إلى اليقين، لأنها تحققت باللقاء المباشر والوعي الباطني معا.

- تؤكد الوجودية على أهمية " المشاركة" في فعل المعرفة، إذ لا يمكن أن تتحقق معرفتنا بالآخر ما لم يسمح لنا بمشاركته (أي اتصال العارف بالمعروف) وهو ما يحقق المعرفة الحقة، على عكس ما يشاع عن المعرفة الموضوعية التي يشترط لها انفصال الذات العارفة عن الموضوع.

- تناصب الوجودية المعرفة الدجماطيقية العداء لأنها معرفة فرضتها السلطة الدينية أو التاريخية، ولأنها تنشئ ظاهرة " الحديث غير الأصيل" بكلمات غير قابلة للنقد، وهو ما يحط من شأن قائلها في رأي (كيركجور) ويجعله "ثرثارا" بتعبير (هيدجر)، بينما الأصل أن يؤدي الحديث بين الذوات (اللغة) إلى تبادل واتساع معارفهم بهذا العالم، الأمر الذي يتوقف على نزاهة المتحدثين.

- تختلف الوجودية عن الوضعية المنطقية في اهتمامها بالتحليل الوجودي للغة (الانتباه إلى الكلمة المنطوقة، ونبرة الصوت وتعبيرات الوجه ..إلخ) بوصفها ظاهرة إنسانية، عوضا عن تحليل بنيتها المنطقية.

وفي هذا الاتجاه ظهر **نموذج التعلم الإنساني**، وهو يستند إلى حركة فلسفية وثقافية تُعلي من شأن كرامة الإنسان وإمكاناته على حساب السلطة الدينية أو الخارقة للطبيعة، ويؤمن الإنسانيون بأن الإنسان قادر على عيش حياة ذات معنى وإنجاز من خلال العقل والتفكير النقدي والحرية الفردية، وقد أثر هذا المنظور في الثقافة الغربية والفن والأدب والسياسة والتعليم، بالتأكيد على قدرة الإنسان وإنجازاته وتقدمه، وتشجع الحركة الإنسانية الأفراد على المشاركة الفعالة في تشكيل حياتهم ومجتمعاتهم ، يمكن تحليل منظور الحركة الإنسانية للتعليم إلى عدة مبادئ أساسية (Giannoukos, G.,2024) :

أولاً، تؤكد على مفهوم الإرادة الحرة، مما يعني أن لكل فرد حرية اتخاذ خياراته.

ثانياً، تؤمن الإنسانية بالخير الفطري في الإنسان، مما يشير إلى أن كل إنسان طيب بطبيعته ويرغب في الأفضل لنفسه وللآخرين.

ثالثًا، تُقرّ بأهمية المشاعر الإيجابية في عملية التعلّم، إذ إنّ المشاعر والعقل مترابطان.

رابعاً، تؤكد النزعة الإنسانية على أنّ الدافع الذاتي سمة فطرية في الإنسان، تدفعه للسعي نحو أن يصبح أفضل نسخة من نفسه.

2. المعرفة عند المدرسة النقدية[22] Critical Theory

النقدية هي اتجاه فلسفي ولد من رحم الماركسية وتناولها بالنقد، ويرى أصحابه أن الوجود الاجتماعي يعكس محاولة الفئات الأقوى احتكار المعرفة للسيطرة على الفئات

---

[22] اعتمدنا في كتابة هذا الجزء على المصادر الآتية::

- محمد عبد الخالق مدبولي (2008) التربية تجدد نفسها، تفكيك البنية، تقديم حامد عمار ، الدار المصرية اللبنانية، صص 71-74
- J.J. Ryoo, P. McLaren (2010) Critical Theory. International Encyclopedia of Education (Third Edition)
- Tabitha Dell' Angelo, Gregory Seaton, and Nathaniel Smith (2014) CRITICAL THEORY IN EDUCATION, (26) CRITICAL THEORY IN EDUCATION

الأضعف، ووسيلة المجموعة الأخيرة للتحرر من هذا التفاوت هي نقد الوضعيات المتفاوتة وتأويلها.

وفي مقابل موت الذات ، أو اغترابها ، أو استسلامها لعمليات تزييف الوعي، إلى ما هنالك مما قدمته الماركسية البنيوية من افتراضات متافيزيقية ، وفي مقابل ما قدمته ما بعد الحداثة من افتراضات حول سيادة الفوضى ، وحول عدم إمكانية الذهاب بالتفسير على أسس عقلانية إلى أع مق من سطح الظواهر ، .. تأتي النقدية لكي تحاول معالجة الاختزال الذي وقعت فيه نظريات الفعل ونظريات البنية على حد سواء ، بأن تطرح فكرة وسطية مفادها أن العلاقة بين الفعل والبنية علاقة جدلية ، وأنهما متناقضان ، ولكنهما في الوقت ذاته متلازمان تلازما غير قابل للانفصام .

وتقدم النقدية لنا الوسيلة التي يمكن أن تحرر الذات من موتها أو من اغترابها ووعيها المزيف ، ألا وهي : " النقد " ، نقد الواقع في ضوء ما ينبغي أن يكون عليه ، وليس التغافل عنه ، أو القفز عليه والاستغراق في وضع تصورات لما ينبغي أن يكون ، أو بتعبير أدق : الاهتمام بنقد العالم أكثر من الاهتمام بوضع تصور عن ماهيته قد لا يكون مفيدا في عملية السعي إلى تغييره ، والاهتمام بالتفسير بدلا من الاستغراق في الوصف .

فالنقدية تهتم بالأحكام القيمية والدوافع الأخلاقية باعتبارها معايير لنقد آليات إنتاج وتوزيع المعرفة في المجتمع ، وبالتالي فهي تولي التربية اهتماما خاصا ، لكونها إحدى أهم تلك الآليات .

وتتعدد رؤى كتاب المدرسة النقدية حول عملية تحرير الإنسان Emancipation من سطوة عمليات الهيمنة Guardianship التي تمارسها الأنساق الاجتماعية والجماعات صاحبة المصلحة ، وهي العمليات التي من شأنها دمج ثقافة الناس مع ثقافة النظام ، وبناء أنماط من الشخصيات ليست فقط متقبلة للهيمنة ، بل وباحثة عنها أيضا

وفي هذا الإطار يطرح كتاب النقدية مجموعة من المفاهيم الحاكمة والمساعدة على التأويل Interpretation ، ويأتي في مقدمتها مفهوم التشيوء Reification حيث يجري عمدا تحويل الصفات والأفعال الإنسانية ، وكذا الأوضاع الاجتماعية الناجمة عن تلك

الصفات والأفعال إلى أشياء مسلم بها ، وغير قابلة للنقاش أو التغيير ، وكأنها من طبائع الأمور ، أو كأنها مستقلة عن الفعل الإنساني ، شأنها شأن القوانين الطبيعية .

والتشيوء يتجاهل فكرة تطور الحياة والعلاقات الاجتماعية وتراكمها بشكل تاريخي ، كما يتجاهل النظرة الكلية إلى المجتمع ، ويعمد إلى التعامل مع الجزئيات بصورة منفصلة ، مقطوعة الصلة بعضها عن بعض ، مما يؤدي إلى اختفاء الأسباب والملابسات التي أدت إليها ، والمصالح المتحققة من ورائها . فيصير الذكاء مثلا مفهوما إثنيا يتمتع به بعض بني البشر من أجناس وأعراق معينة بشكل متميز ، بينما يقل لدى البعض الآخر من أبناء الأعراق الأخرى ، أو تصبح التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية مبررة على خلفيات تعليمية كالفروق الفردية في التحصيل والإنجاز التعليمي ، أو تصبح مقولة مثل " العقل السليم في الجسم السليم " حكما نهائيا بعدم أهلية ذوي الإعاقة للانخراط في البرامج التعليمية المعتادة .. وغيرها من الحتميات اللاعقلانية .

كما تطرح النقدية مفهوم العقل الأداتي Instrumental reason الذي تكرسه جماعات المصالح من خلال عمليات التشيؤ المشار إليها ، فتضحي العلاقات الاجتماعية وكأنها بين أشياء ، وتضحي نظرة الإنسان إلى نفسه ، والى الآخرين ، والى المعرفة ، والى الأشياء نظرة برجماتية صرفة ، فالآخرون يعنون الكثير إذا كانت العلاقة معهم تؤدي إلى تحقيق مصلحة ما ، والمعرفة قد لا تعني شيئا إن لم تكن ذات نفع أو وظيفة تطبيقية .

وهكذا تنفصل الوقائع عن القيم التي يجب أن تحركها ، فالأشياء والمعارف والأشخاص ، يتم التعامل معهم من خلال منطق "الكيفية " ، و"الكفاءة "، و"الإنتاجية " .. ، وليس من خلال المنطق الخلقي " ما يجب أن يكون ومالا يجب أن يكون " ، ويتم التعامل مع الظواهر الاجتماعية مثلما يتم التعامل مع الظواهر الطبيعية من خلال منهجية وضعية صرفة .

وما المحاسبية Accountability ، وفاعلية المدرسة School Effectiveness ، والتعلم المرتكز إلى المخرجات Outcomes based learning .. والتقييم المستند إلى الأداء Performance based assessment .. وغيرها مما يحفل به الخطاب المعاصر في التربية ، إلا نماذج تطبيقية حية لذلك العقل الأداتي .

وتستوي الرأسمالية والماركسية والبنيوية في خطيئة العقل الأداتي من وجهة نظر النقدية ، فكلها نظريات تكرس الفكرة ذاتها ، وان اختلفت الأهداف والطرائق ، إذ تمثل ثورة البلوريتاريا والاشتراكية ميكانيزمات أداتية في إطار نموذج حتمي للتغير ، أكثر مما تمثلان وسيلتين للتحرر .

وعلى ذلك فان العقل الأداتي يجعل من المعرفة وسيلة للهيمنة ، إذ من خلاله يتبنى الناس معايير واختيارات ليست في الحقيقة مناسبة لهم أو محققة لمصالحهم ، دون أن يعوا ذلك أو يدركوه ، الأمر الذي يدمر السمتين الأساسيتين للحياة الانسانية وهما : القدرة على تغيير البيئة المحيطة ، والقدرة على الاختيار العقلاني .

بيد أن الأثر الأكثر أهمية من وجهة نظرنا ، هو ما يترتب على تكريس العقل الأداتي من " تفكيك " و" تجزؤ Fragmentation " للظواهر والبنى المادية والفكرية، واختفاء لفكرة " الكلية Totality " ، وهو الخطأ الذي يرى نقاد النقدية أنها وقعت فيه هي أيضا ، إذ لم تقدم تصورا كليا حول المجتمع والأفراد ، أكثر مما قدمت قطعا صغيرة من النقد لأجزاء صغيرة من العالم الاجتماعي وعملياته ، وهو ما يوجد ارتباطا ما بين النقدية ، خاصة في أعمال (أدرنو Adorno) ، وبين كتابات ما بعد الحداثة

3. نموذج التعلم الاجتماعي

ويستند إلى فلسفة التحرر، ويرى أن النمو النفسي للأفراد يتأثر إلى حد ما بالموجهين في حياتهم، بمن فيهم مقدمو الرعاية والمعلمون، بالإضافة إلى ذلك، تُسهم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والثقافية في التطور الشخصي لمعتقدات الأفراد وقيمهم. وبالتالي، تُؤكد هذه النظرية على تأثير الأقران والموجهين على التعلم الفردي، فضلًا عن أهمية مواقف الناس ومعتقداتهم الثقافية في تشكيل تجاربهم التعليمية(Giannoukos, G.,2024)

4. فلسفة فريري التربوية وإعادة البناء الاجتماعي

رأى فريري التدريس والتعلم كعملية استقصاء يجب على الطفل من خلالها ابتكار العالم وإعادة ابتكاره، بالنسبة لأنصار إعادة البناء الاجتماعي ونظريات النقد، يركز المنهج

الدراسي على تجربة الطالب واتخاذ إجراءات اجتماعية لمعالجة المشكلات الحقيقية، وتُعدّ استراتيجيات التعامل مع القضايا الخلافية (خاصة في الدراسات الاجتماعية والأدب)، والبحث، الحوار، ووجهات النظر المتعددة، من بين المحاور الرئيسية.

باولو فريري[23]

يمكن النظر إليه باعتباره أحد أهم فلاسفة التربية في القرن العشرين، استطاع أن يبلور ما يُعْرَف بـ التربية النقدية التي تسعى للنظر إلى التربية باعتبارها ممارسة للحرية، وساهم في الكثير من الحركات الاجتماعية المنادية بحق التعليم وحق القضاء على الأمية في البرازيل.

القاهرون/المقهورون : تأثرًا بماركس، قسَّم فريري الواقع الاجتماعي في مجتمعات العالم الثالث إلى القاهرين والمقهورين، إلا أنه اختلف عن ماركس في أنه لا يؤمن بعملية الصراع، بل يشدد على أنَّ عملية التحرير تأتي من المقهورين لهم ولقاهريهم، لأنَّ الكفاح من الضعيف يكون أبلغ تأثيرًا من كفاح القوي لإزالة الظلم ولاستعادة إنسانيتهم ولفهم خطورة العالم القهري، وعملية التحرير يعرقلها الخوف من الحرية، الذي يجعل المقهورين إما يستحبون لعب القهر على الأضعف منهم، أو يرتضون حال المقهور باعتقاد ألا بديل عنه، ويقدم فريري ما يُسمى بتعليم المقهورين حيث يُلقي على الشعوب والأفراد المقهورين دروسًا في استعادة إنسانيتهم، وعلى حدِّ قوله إن تعليم المقهورين هو أداة من أجل الاكتشاف النقدي أن كلا من المقهورين والقاهرين ليسا سوى ظاهرة للا إنسانية.

الفعل/التفكر/الفعل : ليس من الكافي الحوار للحصول على المعرفة، بل لابد من أن يتصرف الأفراد بشأن بيئتهم حتى يتفكروا في تأثيرهم عليها ويحوّلوها من خلال التصرفات والتأملات النقدية، فمن خلال هذا التفكر التحاوري، سوف يكون لدى البشر المقدرة على

---

[23] اعتمدنا في كتابة هذا الجزء على المصادر الآتية::

- باولو فريري – ويكيبيديا
- باولو فريري (2006) التعليم من أجل الوعي الناقد، ترجمة حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية.
- باولو فريري (2007) تربية القلب في مواجهة الليبرالية الجديدة، ترجمة سامي نصار، تقديم حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية

الحصول على بعض المسافة النقدية بعيدًا عن ظروفهم، ويصنعون تحليلًا نقديًا للواقع، ويتعرّفون على كيفية تغييره ويتأكدون أن خرافات الخطابات المهيمنة ما هي إلا أدوات لقهرهم وتهميشهم.

تعليم المقهورين: يرى باولو فريري أن هذه العملية إنسانية وتحريرية تمر على مرحلتين رئيسيتين: الأولى يتعرّف خلالها المقهور على عالم القهر الذي يحياه، ومن خلال التمرين على الفعل ورد الفعل، فإنه يندمج في عملية التحويل، والثانية بعد أن يتحول واقع القهر، فإن هذه العملية التعليمية تتوقف عن الانتماء إلى المقهورين وتصبح لجميع الأفراد في عملية تحرير دائمة، وإنَّ العنف يمكن أن يكون سلاحًا في يدِّ القاهرين للاستغلال، لكنه لا يكون أبدًا أداة في يد المقهورين، وفقط بتحرير المقهورين لأنفسهم، فإنهم يحررون القاهرين الذين لا يقدرون على أن يحبوا غير أنفسهم ولديهم السادية التي تقتل كل المشاعر السامية.

التعليم البنكي: أقام مقارنة بين التعليم البنكي والتعليم الذي يواجه الإشكاليات، فأمَّا الأول، فيؤكد أنّهَ يعاني من مشكلة السرد حيث يتعامل المعلم مع الحقيقة باعتبارها ثابتة، والتعليم أضحى عملية إيداع فيها يصبح الطلاب مستودعين والمعلمين مودعين، وهذا يُبرِز التناقض بين المعلم والطالب، إذ إن الأول يعلم والثاني يتعلم، والأول يعرف كل شيء والثاني لا يعرف أي شيء، والأول يفعل والثاني يظن أنه يفعل، والأول يختار المحتوى والثاني يتأقلم معه وهكذا، وهو ما يقضي على وعي الطالب النقدي.

لكن التعليم الحواري لا يحتكر فيه أحدهم الحقيقة المطلقة، بل إنه يرفض مسألة الحقيقة المطلقة ككل، حيث يرى أنَّ التعليم الذي يوجه إشكاليات يكسر النمط الرأسي للتعليم المصرفي مما يؤدي وظيفة التحرير خاصة من خلال الحوار فيه يصبح المعلم نفسه يتعلم من طلابه، فالأشخاص يُعلِّمون بعضهم بعضًا، بل إنَّه يُفضِّل هذا النوع من التعليم لأنه تعليم لا يخدم مصالح القاهر حيث يسمح بالأسئلة وأهمها سؤال لماذا؟. وإنَّه يؤمن أن هذا التعليم الإشكالي إنما يؤسس للقيادة الثورية القادرة على تحويل الواقع القهري إلى آخر تحرري.

الحوار : إن رفض القهر ومحاولات تهميش الفرد يكون بمعرفة كل من المعلم والطالب أولًا، أي نوعٍ من الواقع القاهر يحيونه من أجل أن يتجاوزاه باستخدام التفكير النقدي. وذلك من خلال «الحوار». فهو يرى أن هو القائم على العملية الحوارية بين المعلم وبين الطالب ليتوصلا إلى أسباب القهر.

والمعلم بالنسبة إليه يتحتم عليه أن يكون مثالًا حيًّا للفعل الراديكالي الرافض لغياب العدالة. وإنَّ قول الكلمة «أي الحوار» –الذي هو أساس الفعل/رد الفعل– لهو حق للجميع ولا يمكن لأي شخص أن يملك وحده الكلمة الحقيقية.

الموضوعات التوليدية: يرى أن البشر كائنات لديها تاريخ، وعلاقات بين بعضهم البعض ومع العالم وقادرة على إعادة الخلق والتحويل، ووعي ذاتي، وتستطيع صنع الثقافة والتاريخ –أي منتجات بعيدة عن أنفسهمن وكل حقبة من الزمن تتسم بمجموعة من القيم والتحديات والأفكار والمفاهيم والآمال والشكوك في تفاعل جدلي مع ما يناقضها. ويقترح أنَّ موضوع حقبته هو الهيمنة الذي يناقضه موضوع التحرر، ومن أجل إعطاء الإنسان حقه في هذه الموضوعات، فلا بد من ضمِّه في الحوار عن هذه الموضوعات ليستطيع فهم الواقع حوله ويعمل على تحويله.

5. تعليم الراشدين بين الأندراجوجيا والتربية التحويلية

يمثل موضوع تعليم الراشدين، محور التربية التحررية النقدية، لكونهم الأجدر بممارسة النقد والحوار والتفكر، والأقدر على فعل التحويل والتحرر، وكما هي طبيعة الموضوعات الجدلية، تتنازع مجال تعليم الراشدين نزعتان متناقضتان هما: النزعة الأندراجوجية ذات الخلفية البرجماتية الوظيفية، والنزعة التحويلية النقدية ذات الخلفية الاشتراكية.

1:4 النموذج الأندراجوجي في تعليم الراشدين

يعتمد تعليم الكبار، بما في ذلك التعلم خلال الأزمات والطوارئ، غالبًا على نموذج مالكولم نولز الأندراجغوجي الراسخ، والذي يختلف اختلافًا كبيرًا عن النموذج التربوي المُستخدم لتعليم الأطفال والمراهقين، وكان نولز قد قدّم نموذجه في كتابه

الشهير "الممارسة الحديثة لتعليم الكبار: الأندراجوجيا مقابل التربية" (1970)، مؤكداً على ضرورة مشاركة الكبار بفعالية في صياغة برامجهم التعليمية وتقديمها وتقييمها، وأن تتوافق مواد التدريب المخصصة للبالغين مع فكرة أنهم قادرين على التوجيه الذاتي واتخاذ قرارات سليمة باستقلالية، وأن تُركز أساليب التعلم الأندراغوجي على احتياجات البالغين التعليمية، مما يؤدي إلى ارتفاع معدلات الاستبقاء، ومن خلال استخدام استراتيجيات التدريس الأندراغوجية، يتفاعل الكبار مع محيطهم بدلًا من الجلوس بشكل سلبي يستمعون إلى شرح المعلم للمفاهيم (نور، كوتس، وبوحيج، 2020).

وفقًا لهذا النموذج، عندما يمنح المعلمون المتعلمين البالغين حرية كاملة لاستكشاف بيئتهم أثناء عملية التعلم، يكون المتعلمون أكثر عرضة لتذكر وتطبيق ما تعلموه على أدوارهم المحددة، ويحدد نموذج نولز الأندراجوجي خمسة افتراضات حول المتعلمين البالغين يجب على المعلمين مراعاتها (Merriam, S.B., 2001), (Storm, 2023)

1 .مفهوم الذات: مع نضوج البالغين، يطورون مفهومًا ذاتيًا أقوى مقارنةً بالأطفال، مما يمكّنهم من تولي مسؤولية تعلمهم بأنفسهم.

2 .خبرة التعلم السابقة: يمتلك البالغون مجموعة واسعة من الخبرات التي يمكنهم الاستفادة منها أثناء عملية التعلم، على عكس الأطفال الذين لا يزالون في طور اكتساب الخبرات.

3 .الاستعداد للتعلم: يصل العديد من البالغين إلى مرحلة يدركون فيها قيمة التعليم ويكونون مستعدين للانخراط بجدية في التعلم.

4. أسباب عملية للتعلم: يسعى البالغون إلى مناهج عملية تركز على حل المشكلات في التعلم. ويعود الكثيرون إلى التعليم لأسباب عملية محددة، مثل دخول مجال جديد.

5. الدافع الداخلي: في حين أن الأطفال غالباً ما يكونون مدفوعين بعوامل خارجية – مثل المكافآت على الدرجات الجيدة أو العقاب على الدرجات السيئة – فإن البالغين أكثر عرضة للتحفيز الداخلي.

وقد طُرح مفهوم الأندراجوجيا لأول مرة عام ١٨٣٣ على يد ألكسندر كاب في كتابه "نظرية أفلاطون التربوية والتعلم، أو الفلسفة العملية"، واستنادًا إلى أفكار أفلاطون التربوية، أدرج كاب قسمًا منفصلًا عن تعليم الكبار، أطلق عليه اسم "الأندراجوجيك"، وناقش كاب تعليم الكبار باعتباره يركز على تنمية الشخصية والوعي بالذات، شاملًا التعليم العام والمهني، ويرى كاب أن الأندراجوجيا تتضمن أساسًا تكوين الشخصية ومعرفة الذات، وجادل بأن بناء الشخصية في التعليم المهني يتفوق على المهارات العملية، وأن تطوير المهارات الخارجية والموضوعية لا ينبغي أن يحدث بمعزل عن تنمية الشخصية الداخلية. وقد تطور هذا المفهوم في بعض الأعمال الأوروبية خلال عشرينيات القرن الماضي وفترة ما بعد الحرب العالمية الثانية .(Storm, 2021)

على الرغم من الحماس العام بين الممارسين الذين تبنوا أندراغوجيا نولز ووجدوا الرضا في تطبيق النظرية على أرض الواقع، فقد أشار النقاد من الباحثين والأكاديميين إلى نقاط ضعفها. يجادلون بأن منهج نولز في التربية الأندراجوجية يفتقر إلى أساس تجريبي متين، أو حتى قائم، وبالتالي لا يمكن وصفه بـ"نظرية تعلم البالغين"، لا سيما فيما يتعلق بافتراضاته حول المتعلمين البالغين، والتي تفتقر إلى التحقق التجريبي.

أشار نقاد آخرون إلى أن نولز أهمل العلاقة بين الفرد والمجتمع بمعاملته التعلم على أنه منفصل عن السياقات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتاريخية، تجاهل هذا الإهمال كيفية تأثير الامتيازات والقمع المرتبط بالعرق والجنس والطبقة على التعلم. يفترض نموذج نولز أن جميع البشر والثقافات تُقدّر مُثُلًا عليا كالفردية وتحقيق الذات والاستقلال. فشل نهجه في دراسة المجتمع والمنظمات بشكل نقدي، ولم يتحدَّ الوضع الراهن، وعكس قيم الطبقة الوسطى الأمريكية .(Loeng, 2018, p. 5)

وهكذا، غابت وجهات النظر التاريخية والمقارنة عن نقاش الأندراغوجيا، تاركةً بُعدًا مهمًا دون استكشاف، ونتيجةً لذلك، يُرجَّح أن يكون الفهم السائد للأندراغوجيا ضيقًا للغاية. ومع ذلك، نجح نولز، ويرجع ذلك على الأرجح إلى الطبيعة العملية والبراغماتية لنهجه وجاذبيته القوية للممارسين.

ومع ذلك، في حالات الطوارئ، فشل نموذج الأندراغوجيا في استيعاب السياقات الفريدة، لا سيما في المجتمعات المهمَّشة اقتصاديًا وثقافيًا، لم يبرز التعليم الأندراجوجي لهذه الفئات بشكل بارز في جهود التدخل الإنساني، حيث هيمنت الأنشطة التربوية.

لذلك، فقد بدا نموذج الأندراجوجيا خلال الأزمات وحالات الطوارئ في المجتمعات الضعيفة ترفًا منفصلًا عن الواقع السياسي والاقتصادي والاجتماعي الهش لهذه المجتمعات، لا سيما في المناطق التي مزقتها الصراعات. لم تتبنَّ هذه المجتمعات مناهج بديلة وأكثر حذرًا لمعالجة العوامل الكامنة مثل الصراع والتغيير والانهيار في الظروف العادية.

2:4 التعلم التحويلي وتعليم الكبار

يُعرَّف التعلم التحويلي بأنه العملية التي يتم من خلالها تحويل الأطر المرجعية الإشكالية (طرق التفكير، والعادات الذهنية، ووجهات النظر) – أي مجموعات الافتراضات والتوقعات – لتصبح أكثر شمولاً ودقة وانفتاحاً وقدرة عاطفية على التغيير. تُعتبر هذه الأطر أسمى لأنها تميل إلى إنتاج معتقدات وآراء أكثر تبريراً لتوجيه الأفعال. .(Mezirow, 2009, pp. 90–91)، ويشير التعلم التحويلي أيضاً إلى العمليات التي تُؤدي إلى تغييرات جوهرية لا رجعة فيها في طريقة تجربة الشخص للعالم، وتصوره له، وتفاعله معه. (Ilana et al., 2018)

1:2:4 نظرية ميزيرو للتعلم التحويلي

يرى أن التعلم ليس مجرد اكتساب معلومات أو مهارات جديدة، بل هو عملية عميقة لتحويل وجهات النظر، يتضمن التعلم التحويلي فحصًا نقديًا لمعتقدات الفرد وافتراضاته ووجهات نظره، وإعادة تقييمها في ضوء المعلومات أو التجارب الجديدة.

ويُمثل تعليم الكبار في حالات الطوارئ استجابةً حاسمة للتحديات غير المسبوقة التي تواجهها المجتمعات المتضررة من الكوارث أو النزاعات، على الرغم من هذه التحديات، يُتيح هذا النوع من التعليم للأفراد تعزيز مهاراتهم، وزيادة وعيهم، وتحسين

قدرتهم على التكيف مع الظروف القاسية. وقد ركز تعليم الكبار تقليدياً على تمكين الأفراد من خلال المهارات الوظيفية والمعرفية. ومع ذلك، فإن دمج التعلم التحويلي يمكن أن يُحدث تغييرات عميقة في المواقف والتوجهات، وهو أمر بالغ الأهمية في حالات الطوارئ، وهو عملية تعليمية تهدف إلى إحداث تغيير عميق في كيفية فهم الأفراد لأنفسهم وعالمهم، وهو ينطوي على إعادة تقييم الافتراضات والمعتقدات من خلال التفكير النقدي والخبرة الشخصية،ويتكون من ثلاث مراحل أساسية: مواجهة تجربة مربكة، والتفكير النقدي فيها، وتبني منظور جديد يؤدي إلى عمل هادف.

وقد ظهر التعلم التحويلي عام ١٩٧٨ على يد ميزيرو، وكان ضرورة نظرية في تعليم الكبار، ساعيًا إلى بناء التكامل النظري في هذا المجال، فهو يُمكّن الأفراد من نقد الافتراضات والمعتقدات والمشاعر ووجهات النظر، وإحداث تحولات عميقة فيها، وتكوين وجهات نظر أعمق، تكمن القيمة الحقيقية في التفكير النقدي في التجارب، بهدف تحرير الأفراد وتشجيع التفكير المستقل، وتمكينهم من الانخراط في المناقشات بدلاً من قبول آراء الآخرين دون نقد، هذا النهج ضروري لتطوير أنظمة التعليم للبالغين. (Mezirow, 1997, 5)

ومع ذلك، لا يزال الجدل قائمًا حول ضرورة اتباع أسلوب تعليمي مميز للبالغين. يُصنف تعلم الكبار إلى ثلاثة أنواع: التعلم الموجه نحو المادة، والتعلم الموجه نحو المستهلك، والتعلم التحويلي. التعلم التحويلي، الفريد من نوعه في مرحلة البلوغ، يعزز التغييرات في وجهات نظر المتعلمين من خلال التفكير النقدي، وهو ذو أهمية خاصة في مرحلة البلوغ، حيث يدرك الأفراد أنهم عالقون في تجارب الماضي ويتكيفون من خلال اكتساب وجهات نظر جديدة تُمكّنهم من التحكم بشكل أكبر في الحياة. (Vasylenko, 2015)

التطبيقات العملية للتعلم التحويلي للبالغين

يمكن تطبيق التعلم التحويلي للبالغين من خلال برامج تُعزز التفكير النقدي وحل المشكلات، فتُساعد البرامج المُصممة للاجئين على تحليل التجارب وإعادة تشكيل الهويات في سياقات جديدة. (Taylor & Cranton, 2012, p.5)

ويتحمل المعلمون الذين يشجعون التعلم التحويلي مسؤولية تهيئة بيئات وفرص للتفكير النقدي. فمن خلال تيسير المناقشات حول كيفية تشكل القيم والافتراضات والأيديولوجيات والمعتقدات، فإنهم يوجهون المتعلمين إلى مراجعة قناعاتهم بدلاً من فرض وجهات نظر محددة. (Imel, 1989, p. 5)

من هذا المنظور، يجب إعادة تعريف دور معلمي البالغين كميسرين للتعلم التحويلي، وإعادة النظر في فلسفاتهم الإنسانية. وبالتالي، يحتاج معلمو البالغين إلى تعديل فلسفاتهم وأدوارهم لتسهيل التعلم التحويلي للمتعلمين البالغين. فلدى المتعلمين البالغين احتياجات واهتمامات وخبرات متنوعة، وعندما يُكيّف المعلمون أدوارهم وأساليبهم للاستجابة للخصائص الفردية لطلابهم، يجب عليهم أيضًا مراجعة منظورهم الفلسفي في الوقت نفسه. (Wang & Sarbo, 2004)

ولكي ينتقل المتعلمون نحو منظور أكثر شمولاً وتكاملاً، أو لتحريرهم، يُعد التفكير النقدي أساس التعلم التحويلي، ويمثل هذا دورًا أساسيًا للمعلمين، وهو عنصر أساسي في نظرية التعلم التحويلي، حيث يحدث التعلم من خلال التبادل الدائري والمتبادل للمعرفة بين المتعلمين من خلال التفاعل مع التجارب.

والفكرة الأساسية هي فهم الخبرة وتزويد المتعلمين البالغين بفرصة الانخراط في حل المشكلات. يمكن تعظيم هذه العملية عند تشجيع التوجيه الذاتي لدى المتعلمين البالغين، النتيجة النهائية للتفكير النقدي في التعلم التحويلي هي التحول والتحرر، حيث أن الخبرة هي مفتاح التفكير النقدي، وبالتالي، فإن نهج تعليم الكبار يكمل النظرية الراديكالية للتعلم التحويلي لدى المتعلمين البالغين، لتعزيز التغيير الاجتماعي، ما يستوجب على معلمي البالغين تجسيد القيم التقدمية، وبالنظر إلى هاتين الأيديولوجيتين، يمكن أن يعمل معلمو الكبار كميسرين للتعلم بتكييف أساليبهم وأدوارهم لتسهيل العلم التحويلي للمتعلمين البالغين. (Vasylenko, 2015).

وقد لاحظ جاك ميزيرو خلال دراسته للمتعلمين البالغين الذين اختاروا الالتحاق بالتعليم الجامعي بعد انقطاع طويل، أن التجربة الجامعية دفعتهم إلى إعادة تقييم نقدي

لافتراضاتهم ومبادئهم التي شكلت نظرتهم للعالم بعد تعرضهم لواقع جديد ومختلف، فقد طوروا منظورًا جديدًا لإعادة صياغة الواقع الذي واجهوه من خلال الخطوات العشر التالية: (Mezirow, 2008)

١ .معضلة مُربكة: موقف أو تجربة تدفع الفرد إلى التشكيك في معتقداته وقيمه وافتراضاته، غالبًا ما تُسبب مشاعر ارتباك وانزعاج، وكثيرًا ما تُثيرها أحداث حياتية كبرى كالأزمات.

٢ .فحص الذات: التأمل في المشاعر وردود الفعل تجاه المعضلات.

٣ .التقييم النقدي للافتراضات الحالية: تحليل القيم والمعتقدات التي ساهمت في المعضلة.

٤ .إدراك التجارب المشتركة: إدراك أن الآخرين قد يواجهون تحديات مماثلة، مما يُعزز الشعور بالتواصل ويُقلل من الشعور بالعزلة.

٥. استكشاف خيارات الأدوار والسلوكيات الجديدة: التفكير في طرق جديدة لمعالجة المعضلات وتجربة أفكار وسلوكيات جديدة.

٦ .تخطيط مسار العمل: وضع خطة واضحة لمعالجة المعضلة.

٧ .اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة لتنفيذ الخطة: معرفة المزيد عن القيم أو المبادئ المرتبطة بالسلوك الجديد من مصادر مختلفة.

٨ .تجربة أدوار أو سلوكيات جديدة على نطاق محدود: اختبار السلوكيات الجديدة على نطاق ضيق قبل الالتزام الكامل بها.

٩ .بناء الكفاءة والثقة: ممارسة سلوكيات جديدة بانتظام وتلقي ملاحظات من الآخرين لتعزيز الثقة بالنفس.

١٠. إعادة الاندماج في الحياة اليومية: دمج وجهات النظر والسلوكيات المكتسبة حديثًا بشكل طبيعي في الحياة اليومية.

ويوضح الجدول التالي الفروقات الرئيسية بين الأندراغوجيا والتعلم التحويلي:

الجدول (4) الفرق بين الأندراغوجيا والتعلم التحويلي

وجه المقارنة	التعلم التحويلي	الأندراجوجيا
المفهوم	عملية تعليمية تركز على تغيير أطر التفكير والافتراضات والمعتقدات والقناعات الأساسية من خلال التفكير النقدي والحوار	نهج يركز على تعليم الكبار باستخدام أساليب تعتمد على التعلم الذاتي المبني على الخبرات السابقة
الهدف	تحقيق تحول جذري في طريقة فهم الأفراد للعالم من خلال تغيير افتراضاتهم ومعتقداتهم	تحسين مهارات ومعارف البالغين بناءً على احتياجاتهم العملية والمهنية المباشرة
مجال التركيز	يركز على التغيير الشخصي والنفسي الذي يعيد تشكيل الهوية الذاتية وطريقة التفكير	التركيز على المهام العملية والتطبيق المباشر للمعرفة (مثل حل المشكلات المهنية)
أسلوب التعلم	التفاعل المبني على الحوار النقدي والتأمل والتأمل الشخصي	التفاعل المبني على نقل المهارات والمعلومات مع توجيه أقل من المعلم
التكيف مع الأزمات	يركز على معالجة التغيرات الجذرية في المواقف النفسية والاجتماعية الناتجة عن حالات الطوارئ، وتعزيز القدرة على الصمود والتكيف، ومعالجة الآثار النفسية والاجتماعية طويلة الأمد للأزمات، مثل تعزيز التعافي النفسي والتكيف الاجتماعي.	يوفر تعليمًا يهدف إلى حل المشكلات العملية، مثل التعلم السريع لاستعادة الحياة الطبيعية، ويساعد في الاحتياجات الفورية، مثل تعلم كيفية استخدام الموارد الجديدة أو حل المشكلات العاجلة
دور المتعلم	مشارك ناقد يشارك في إعادة تقييم الافتراضات والمعرفة م خلال التفكير النقدي والحوار مع الآخرين	متعلم نشط يعتمد على الخبرات السابقة لاكتساب معرفة جديدة ذات صلة مباشرة بحياته المهنية
دور المعلم	مُيسِّر ومُرشد يدعم المتعلم في عملية التفكير النقدي وإعادة تقييم الافتراضات	ميسر التعلم ومقدم المعلومات التي يحتاجها المتعلم للتطور بشكل مستقل
نواتج التعلم	تغييرات جذرية في القيم والمعتقدات وأنماط التفكير، مما يتيح للمتعلم مواجهة التحديات الجديدة بمرونة وإبداع	اكتساب المهارات والمعرفة العملية ذات التأثير المباشر على الحياة اليومية أو العمل

المصادر:((Mezirow, 1991), (Mezirow & Associates, 2000), (Taylor, 2007), (Knowles, 1980))

2:2:4 القلق الإيجابي: نموذج بديل لتعليم الكبار في حالات الطوارئ[24]

يُعتبر القلق الوجودي الإنساني من أهم المواضيع التي ناقشها الفلاسفة الوجوديون، الذين يُركزون على الذات الفردية وتجربتها الشخصية، مُسائلين طبيعتها وأسبابها. ويُعتبر "كيركيغارد" أول من قدّم دراسة شاملة حول هذا الموضوع في كتابه الشهير "مفهوم القلق"، حيث شرح فيه العلاقة بين هذا الشعور وفكرة الخطيئة الأصلية، مُعتبراً إياه سبيلاً إلى الإيمان المسيحي. في المقابل، حوّل "هايدغر" هذا الشعور إلى وسيلة لاكتشاف الذات الإنسانية، مُحققاً بذلك الأصالة والتحرر من الوجود الزائف المُتغلغل في الحياة اليومية، في حين تجاوز "سارتر" مفهوم "هايدغر" عن قلق الموت، إلى قلق الذات وحريتها. وهكذا، ورغم اختلاف مناهج الفلاسفة الوجوديين، يُجمعون على أن القلق الوجودي سمة إنسانية وجودية تُساعد الفرد على إدراك جوهره وحريته في الاختيار. (شملال، ٢٠٢٢، ص ٦٨٣، ٦٨٩)

يُميّز "كيركيغارد" بين نوعين من القلق: قلق موضوعي، ينشأ عن تأثير الآخرين على الفرد، وقلق ذاتي، ينشأ عن ردود أفعال الفرد وموقفه تجاه القلق الموضوعي (الذي يتراكم كانعكاس لتاريخه الشخصي مع القلق)، هذا يعني أن الذات لا تبدأ قلقها من العدم؛ بل هو مبني على تاريخها الشخصي، الذي يبدأ من لحظة فقدان البراءة والوقوع في الخطيئة الأولى، في حين يصف "برديايف" القلق بأنه الخوف من الوقوع في الهاوية العميقة بين الإنسان والمتعالي، المرتبط بتجارب التفاهة وانعدام الأمن والقفز إلى المجهول، يؤدي هذا القلق دائمًا إلى العزلة عند مواجهة المتعالي وزيادة الوعي به، كما ناقش الوجوديون مراحل النمو البشري، ونوع القلق المرتبط بكل مرحلة، فأشار "كيركيغارد" إلى القلق المغامر المرتبط ببراءة الطفولة، بينما تحدث "برديايف" عن فائض القوى غير المتحققة والشكوك التي تُميّز قلق المراهقة والشباب، مما يُنكر ارتباط القلق بالضعف. (إمام، ١٩٨٦، ص ٣٤١، ٣٤٢).

[24] Madbouli M. and Fakhry M., (2026) Shifting the Paradigm for Adult Education in Emergencies from Andragogy to Positive Anxiety through Transformative Learning, **Derasat Tarbaweia wa Ejtemaeia**, Vol.32, Issue 2.

بالنسبة للوجودية، كما يراها "هايدغر"، ليس القلق مفهومًا عقليًا أو فكرة معرفية، بل تجربة مُعاشة تكشف عن القلق بشأن العدم الذي يُهدد الوجود، وهكذا، يُعد القلق وسيلةً خاصة للتعبير عن الوجود، إذ يُدرك البشر من خلاله أن لا وجود لهم في العالم، وأن من الضروري لهم اللجوء إلى الذات. (إبراهيم، ١٩٦٨، ص ٤٣٤)

ووفَّق "سارتر" بين فكرة كيركيغارد عن القلق باعتباره خوفًا من فقدان الحرية، وفكرة هايدغر عنه باعتباره رهبة من العالم وهروبًا إلى الذات، رأى فيه حركة جدلية بين الحرية والعدم: فالمسؤولية الجسيمة التي يتحملها البشر بسبب حريتهم تُوازنها محدودية وجودهم، رغم الإمكانيات اللامحدودة المتاحة. (زكريا، ١٩٨٧، ص ١٨٣)

يشير القلق الإيجابي إلى قدرة الأفراد على استخدام مشاعر القلق كدافع للعمل. في حالات الطوارئ، يمكن للقلق أن يحفز الأفراد على التعلم بسرعة، واكتساب مهارات جديدة، وإيجاد حلول مبتكرة للتحديات. يمكن أن تكون المشاعر المرتبطة بالقلق حافزًا قويًا للتحول الشخصي إذا وُجِّهت بشكل صحيح من خلال استراتيجيات تعليمية داعمة وتعاونية. .(Dirkx, 2006, p. 16)

وفي سعينا لفهم الوجود الإنساني، يُقدم تقاطع الفلسفة الوجودية مع مبادئ علم النفس الإيجابي نموذجًا مُقنعًا لاستكشاف أعماق معنى الحياة، يُقرّ هذا التوليف بالتحديات والشكوك الكامنة في الحياة، مع احتضان إمكانات النمو والمرونة والإنجاز، ومن خلال هذا التقارب يُشجِّع الأفراد على مواجهة المعطيات الوجودية – كالعزلة والحرية والموت – مع تنمية عقلية تُقدّر التجارب الإيجابية ونقاط القوة والفضائل.

من خلال هذه الأفكار، يتضح أن دمج الوجودية وعلم النفس الإيجابي يوفر إطارًا متينًا للتعامل مع تعقيدات الحياة، فهو يشجع على اتباع نهج متوازن يُراعي كامل نطاق التجربة الإنسانية، من أعماق القلق الوجودي إلى ذروة الإنجاز الإيجابي .(Wang, 2010)

ومن هذه الأفكار، يبدو أن مفهوم القلق يرتبط ارتباطًا وثيقًا بفكرة التغيير المفاجئ، وانعدام الأمن، وعدم اليقين بشأن المستقبل، وغيرها من الأفكار المرتبطة بحالات الطوارئ والأزمات التي يتعرض لها الأفراد والمجتمعات باستمرار، وغالبًا ما تكون مفاجئة وحادة.

ومن هذا المنطلق، يبدو التعلم السبيل الوحيد لمواجهة تلك المخاوف والاستعداد لها باستمرار، إذ يضمن استمرارية وجود الجوهر الإنساني وتحقيقه في عالم متغير وخطير. ويعتمد ذلك على وجود نموذج توجيهي واضح يُوجِّه أنشطة وبرامج تعليم الكبار للاستعداد المستمر لحالات الطوارئ، وليس مجرد التعامل معها مؤقتًا. فيما يتعلق بالعلاقة بين التعليم التحويلي ومفهوم القلق الإيجابي في التعامل مع حالات الطوارئ، يمكن القول إن التعليم التحويلي للبالغين يُمثل إطارًا محوريًا لتنمية مهارات التفكير النقدي وإعادة بناء الهويات، لا سيما في الظروف الاستثنائية، فهو يُمكّن الأفراد من مواجهة التحولات العميقة في معتقداتهم وأفكارهم.

وفي سياق حالات الطوارئ، حيث تتعطل الحياة الطبيعية بسبب الكوارث أو النزاعات، يُصبح التعليم أداةً للتغلب على الأزمات من خلال تمكين الأفراد من إيجاد معنى جديد لحياتهم، يرتبط هذا بمفهوم القلق الإيجابي، الذي يُمثل حالة من التوتر تُحفز الإبداع والنمو الشخصي.

يُتيح التعليم التحويلي تسخير هذا القلق من خلال تشجيع الأفراد على التغلب على مخاوفهم وإيجاد حلول مبتكرة تُعزز القدرة على التكيف مع التحديات. في سياق حالات الطوارئ، يُصبح هذا النهج وسيلةً فعّالة لتعزيز المرونة النفسية والاجتماعية، مما يُسهم في بناء مجتمعات أكثر قدرة على التكيف والاستدامة.

بناءً على ذلك، يُمكن وضع الافتراضات التالية كأساس لنموذج التوجيه البديل لنموذج الأندراغوجي في تعليم البالغين لمواجهة حالات الطوارئ المحتملة والمتكررة:

١ .البالغون أكثر قلقًا ووعيًا بفكرة التغيير ومخاطرها على وجودهم العام وجوهرهم أو هويتهم الخاصة، وهم أكثر حذرًا في درء هذا الخطر، ويرتبط الوعي بالتغيير بمستوى النضج العقلي والمعرفي للفرد، وهو من السمات المميزة للنمو في مرحلتي الشباب والرشد، حيث تُسهم التجارب الحياتية المتراكمة في تنمية القدرة على إدراك التغيير بدلًا من الثبات والجمود.

٢ .البالغون أكثر قلقًا بشأن المستقبل وأكثر انخراطًا في استشرافه والاستعداد له، وهذا الوعي بمفهوم التغيير يساعد الأفراد على التخطيط للمستقبل واستشراف أحداثه بناءً على منطق التغيير واتجاهه، كما يُساعدهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمستقبل، وخاصةً فيما يتعلق بالاستعداد للمجهول.

٣ .البالغون أكثر قلقًا بشأن الطوارئ لأنها تُهدد وجودهم وجوهرهم، وهم أكثر اقتناعًا بقيمة التعليم في الحفاظ على هذا الوجود وتحقيق هذا الجوهر، ويرتبط إدراك مخاطر التغيرات العنيفة والمفاجئة على مستقبلهم الفردي والجماعي بقلقهم الوجودي من الموت والإعاقة وغيرهما من التهديدات الوجودية، وفي الوقت عينه، يرتبط إدراكهم لأهمية التعليم في مواجهة هذه التغيرات برغبتهم في تحقيق الذات وإدراكهم أن التعليم هو الوسيلة لذلك.

4. يكون البالغون أكثر تعلقًا في حالات الطوارئ بالثوابت الوجودية (كالوطن والأرض) والثوابت المعرفية (كالهوية والثقافة والتاريخ) عند مواجهة تهديدات لوجودهم وجوهرهم، ويرتبط قلقهم الوجودي من التغيرات المستقبلية التي تهدد وجودهم بإدراكهم لأهمية التمسك بقيم ثابتة ومبادئ أخلاقية في مواجهة هذه التغيرات، وإيمانهم بأنها هي السبيل الأكيد لتجاوز المواقف الاستثنائية.

وهناك مجموعة واسعة من الدراسات الفلسفية والنفسية التي تدعم هذه الافتراضات تجريبيًا من خلال مناهج جماعية وفردية سريرية، ويوضح الجدول رقم (5) مقارنة بين الافتراضات الرئيسية لنموذج أندراغوجي في تعليم الكبار والنموذج البديل (نموذج القلق الإيجابي) لتعليم الكبار لمواجهة حالات الطوارئ المتوقعة والمتكررة.

الجدول 5

الافتراضات الرئيسية لنموذج أندراغوجي ونموذج القلق الإيجابي في تعليم الكبار

No.	النموذج الأندراجوجي	نموذج القلق الإيجابي
1	بما أن البالغين قادرون على توجيه أنفسهم، فيجب أن يكون لهم رأي في محتوى وعملية التعلم الخاصة بهم.	البالغون أكثر قلقًا ووعيًا بفكرة التغيير وخطرها على وجودهم العام ووجودهم الشخصي وجوهرهم. وهم أكثر اهتمامًا بتجنب هذا الخطر.
2	وبما أن البالغين لديهم الكثير من الخبرة التي يمكنهم الاستفادة منها، فيجب أن يركز تعليمهم على الإضافة إلى ما تعلموه بالفعل في الماضي.	إن الكبار يشعرون بقلق أكبر تجاه الطوارئ لأنها تهدد وجودهم وجوهرهم، وهم يؤمنون أكثر بقيمة التعليم للحفاظ على ذلك الوجود وتحقيق ذلك الجوهر
3	وبما أن البالغين يسعون إلى التعلم العملي، فيجب أن يركز المحتوى على القضايا المتعلقة بعملهم أو حياتهم الشخصية.	يصبح البالغون أكثر تعلقًا بالثوابت الوجودية (البيت، الأرض، إلخ) والثوابت المعرفية (الهوية، الثقافة، التاريخ، إلخ) في حالات الطوارئ، ويواجهون التهديدات لوجودهم
4	ينبغي أن يركز التعلم على حل المشكلات بدلاً من حفظ المحتوى.	يشعر البالغون بقلق أكبر بشأن المستقبل، وينخرطون بشكل أكبر في توقعه واتخاذ الاحتياطات اللازمة ضده.
5	عندما ينضج الشخص، يصبح الدافع للتعلم داخليًا.	عندما يقلق القرد على وجوده يصبح الدافع إلى التعلم غريزة

المصدر:

Madbouli M. and Fakhry M., (2026) Shifting the Paradigm for Adult Education in Emergencies from Andragogy to Positive Anxiety through Transformative Learning,

نموذج مقترح لتعليم الكبار في حالات الطوارئ: من الأندراغوجيا إلى القلق الإيجابي من خلال التعلم التحويلي

توصلت دراسة (Madbouli & Fakhry,2026) سابقًا إلى مجموعة من الافتراضات التي يرتكز عليها النموذج المقترح لتعليم الكبار في حالات الطوارئ، وفقًا لمفهوم القلق الإيجابي، يتضح من هذه الافتراضات أن البالغين فئة تتميز بخصائص مميزة في التعامل مع الأزمات التي تواجهها وآليات مواجهتها، ينبع ذلك من إدراكهم للظروف المحيطة المتغيرة باستمرار، والتي أصبحت مستمرة بطبيعتها، وما تشكله من تهديدات لوجودهم العام وهويتهم الخاصة، ومن هنا تأتي أهمية اقتراح نموذج بديل قائم على القلق الإيجابي، يتماشى مع هذه الظروف، كونه إطارًا يُمكّن من تسخير القلق كقوة دافعة للنمو الإيجابي نحو التعلم والتطور، وتُمثل حالات

الطوارئ قوى خارجية تضغط على وعي البالغين بوجودهم، وبالتالي، يجب أن يكون تعليمهم مدفوعًا بوعيٍ داخلي بمحددات هذا الوجود وتحديات تحقيقه بشكل أصيل، وهكذا، يرتكز هذا النموذج على مجموعة من الافتراضات التي تُشكل أساسًا لتصميم استراتيجيات تعليمية تُلبي احتياجات البالغين وتُعزز قدرتهم على التكيف وتحقيق الاستقرار الذاتي والمجتمعي.

وبناءً على الافتراضات السابقة، يُمكن القول إن التعليم في حالات الطوارئ يُفرض تحولات جوهرية عديدة على طبيعة العملية التعليمية وأهدافها وآلياتها، والتي تعكس بشكل مباشر استجابةً للتحديات والظروف الطارئة التي تُؤثر على البالغين. وهذا يستدعي إعادة النظر في الأولويات التعليمية المُناسبة لهذه السياقات. فنظرًا للقيود والضغوط التي تُفرضها حالات الطوارئ على وعي البالغين وقدراتهم، يُصبح التعليم أداةً حاسمةً لإعادة تشكيل وعيهم بمُحددات وجودهم وتحقيق هويتهم، إلا أن هذه العملية لا تتم دون تحولات عميقة في أهداف التعليم وآلياته. فالظروف الطارئة تُحتم تغييرًا في الأولويات، وفي هذا السياق، يجب أن يخضع التعليم للعديد من التحولات، وأن يسعى إلى تسخير القلق الوجودي، وتحويله إلى قوة إيجابية تُعزز قدرة البالغين على مواجهة التحديات وتحقيق أهدافهم الوجودية، مما يُؤدي إلى تحسن مُستدام تدريجي. وتتمثل هذه التحولات فيما يلي:

- التحول من البناء على المعرفة السابقة إلى مواكبة التطورات الجديدة.
- التحول من السعي نحو الأفضل إلى تحقيق الحد الأدنى من المتطلبات.
- التحول من التدريس والتقييم القائم على النتائج المستهدفة إلى التدريس القائم على المدخلات.
- التحول من التخطيط طويل المدى إلى الإدارة المباشرة الآنية.
- التحول من التعلم لتحسين جودة الحياة إلى التعلم من أجل البقاء.
- التحول من التعلم لتحقيق الهوية إلى التعلم للحفاظ على الوجود.
- التحول من التعلم العلاجي إلى التعلم الوقائي.
- التحول من التعلم القائم على التقييم الفردي للاحتياجات إلى التعلم المخطط له مركزيًا.

ويتضح من التحولات المذكورة آنفًا أن التعليم يمكن أن يتحول من كونه أداةً لتحسين جودة الحياة وتحقيق الذات إلى وسيلةٍ للحفاظ على الوجود ومواجهة التهديدات، تُمثل هذه التحولات إعادة تعريفٍ للأدوار التي يمكن أن يؤديها التعليم، وتُبرز ضرورة التكيف مع الظروف المتغيرة بفعاليةٍ وسرعة، مما يُعزز قدرة البالغين على التكيف والصمود في حالات الطوارئ. لذا، تُؤكد هذه التحولات على ضرورة تجاوز الأطر التعليمية التقليدية، والانتقال إلى نماذج تستجيب بمرونةٍ لواقع الطوارئ، وتُعيد تشكيل العملية التعليمية بما يتناسب مع تحدياتها ومتطلباتها. وبهذا النهج، يُصبح التعليم وسيلةً لإعادة بناء الذات، مع الحفاظ على التوازن بين الدافع الداخلي والخارجي، وتجنب الاغتراب، وتحقيق الهوية في ظل الظروف القاسية.

ويتطلب ما سبق إعادة النظر في أهداف التعليم، وطبيعة المعرفة، وأدوار المعلم، والتي يمكن أن تتمثل فيما يلي:

هدف التعليم

يهدف تعليم الكبار في ظل الظروف الطارئة، وفقًا لنموذج القلق الإيجابي، إلى تشجيعهم على تحقيق وجودهم أو هويتهم الحقيقية. ينبغي عليهم إيقاظ وعيهم بمحددات وجودهم، ومواجهة أفكارهم ومعتقداتهم حول هذا الوجود بطريقة عقلانية. (Vandenberg, 1971,152).

طبيعة المعرفة

بالنظر إلى طبيعة المعرفة الوجودية كدليل على حيوية الذات وإمكاناتها المعرفية، تُحدث حالات الطوارئ تغييرًا جذريًا في كيفية اكتساب البالغين للمعرفة. تنتقل المعرفة من كونها فردية وشخصية ومتنوعة إلى كونها مقيدة بقيود سياق الطوارئ واحتياجاته الملحة، يخلق هذا التقييد شعورًا بالاغتراب والقلق، والذي يمكن توظيفه بشكل إيجابي لتوجيه المتعلمين نحو تحقيق هويتهم وزيادة وعيهم بمحددات وجودهم، وهكذا تصبح المعرفة دليلًا على حيوية الذات وقدراتها المعرفية، ويجب أن تكون شخصية ومتنوعة، وغير محصورة في تخصص معين. مع أن الذات حرة، إلا أن **حرية** اختيار

المعرفة تُقيّد في حالات الطوارئ، مما يُشعر المتعلم البالغ بقدر من الاغتراب والقلق، وهو أمرٌ يجب أن يكون إيجابيًا ويؤدي إلى تحقيق هويته، لأن البديل هو الفناء والعدم. (Macquarrie, 1982, p. 188)

المعلمون وأدوارهم

- يجب على المعلمين في برامج تعليم الكبار في ظل الظروف الطارئة استخدام مفهوم الموت، الحاضر باستمرار، كدافع للعمل خلال فرص الحياة غير المؤكدة (التعليم على تقبّل الموت).(Kneller, 1958, p. 43).
- يجب على المعلم كسب ثقة المتعلمين لتوجيه خوفهم وقلقهم إيجابيا.
- يجب على معلمي البالغين في حالات الطوارئ تحويل القلق الوجودي الناجم عن القوة المفرطة والخبرة وعدم اليقين بشأن المستقبل إلى قلق إيجابي وإيمان حقيقي وفرصة لاستكشاف إمكانات الذات رغم الظروف الطارئة في تحقيق هويتها.
- في هذا النموذج، يعمل المعلم كمرشد وميسر للتعلم أكثر منه ناقلًا للمعرفة، وذلك من خلال ما يلي:

– توجيه المتعلمين وتشجيعهم على التفكير النقدي والتفاعل مع المنهج من خلال أسئلة تحفزهم على استكشاف حلول لمشكلاتهم الحياتية.

– تيسير بيئة تعليمية تشجع على التعلم الذاتي والتعاون بين المتعلمين، مع التركيز على تعزيز المهارات الحياتية التي تساعدهم على مواجهة التحديات التي تفرضها حالات الطوارئ.

– خلق بيئة تعليمية آمنة ومشجعة تقلل من التوتر وتعزز القلق الإيجابي، الذي يعمل كقوة دافعة للتغيير والنمو.

– يجب ألا تؤدي الأساليب التي يستخدمها المعلم مع البالغين في حالات الطوارئ إلى عزلهم أو استعبادهم بسبب ترهيب غير مبرر.

أدوار المتعلمين

يطور المتعلمون قدرتهم على التكيف مع الظروف المتغيرة، ويكتسبون مهارات جديدة تُعزز اكتفاءهم الذاتي، وتُعزز تقدمهم الشخصي والمجتمعي، وذلك على النحو التالي:

- يتحول دور المتعلم في هذا النموذج من كونه متلقيًا سلبيًا للمعلومات إلى مشارك فاعل في عملية التعلم.
- يُعبّر المتعلم عن احتياجاته وتجاربه الشخصية، ليصبح جزءًا أساسيًا من بناء العملية التعليمية.
- يُدرّب المتعلمون على اتخاذ المبادرات وتطبيق المعرفة عمليًا في حياتهم.
- يكتسب المتعلم القدرة على التفكير النقدي والتحليلي لمواجهة التحديات التي تنشأ في سياقات الطوارئ.
- يتعاون المتعلم مع أقرانه، ويتبادل الخبرات والتعلم الجماعي من خلال الأنشطة التفاعلية.

بناءً على ما سبق، تُعدّ حالات الطوارئ قوى خارجية تُؤثر على وعي البالغين بوجودهم، ويجب أن يكون تعليمهم في ظل هذه الظروف مدفوعًا بوعيٍ داخلي بمحددات هذا الوجود، والتحديات التي تُواجه تحقيق ذلك بشكل أصيل، إن التعليم للبالغين في حالات الطوارئ، وفقًا لهذا النموذج البديل، يضع المتعلمين في مواجهة معرفية مع معتقداتهم حول هويتهم ووجودهم، وهو ما يمثل فراغًا وجوديًا يجب التغلب عليه لتحقيق مشروع وجودهم الأصيل.

مراجع الكتاب

مراجع الكتاب

المراجع العربية

1) إبراهيم، زكريا (1968) دراسات في الفلسفة المعاصرة، القاهرة، مكتبة مصر.

2) أحمد حجي (2020) فلسفات تربية الطفل، مجلة الطفولة والتنمية، ع 37،

3) أحمد عطية أحمد (1989) المضامين التربوية في الفلسفة الوجودية، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية التربية جامعة عين شمس

4) إعلان برلين. (2021). التعليم من أجل التنمية المستدامة: تعليم الكبار بوصفهم إحدى الفئات الهشة الأولى بالحماية ضمن غايات الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

5) آمال صادق، وفؤاد أبو حطب (1984) علم النفس التربوي، الأنجلو المصرية، القاهرة، ط 3،

6) إيان كريب (1999): النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس ، ترجمة محمد حسين غلوم، مراجعة محمد عصفور، سلسلة عالم المعرفة (244) ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت

7) باولو فريري – ويكيبيديا

8) باولو فريري (2006) التعليم من أجل الوعي الناقد، ترجمة حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية.

9) باولو فريري (2007) تربية القلب في مواجهة الليبرالية الجديدة، ترجمة سامي نصار، تقديم حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية

10) البحيري، خلف (2005) إدارة الاعتماد المهني لبرامج إعداد المعلم في الجامعات المصرية، المؤتمر القومي الثاني عشر، تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظام الاعتماد، القاهرة.

11) توماس آرمسترونج (2006) الذكاءات المتعددة في غرفة الصف، ترجمة مدارس الظهران، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع،

12) جاردنر، هـ. (2004). اطر العقل: نظريات الذكاءات المتعددة. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. ترجمة محمد بلال الجيوشي

13) حسن البيلاوي (2023) "الإثنوجرافيا النقدية في علم اجتماع المدرسة"، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.

14) الخولي، ي. ط. (2000). فلسفة العلم في القرن العشرين: الأصول – الحصاد – الآفاق المستقبلية. سلسلة عالم المعرفة (264). الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

15) زكريا، فؤاد. (1987) الإنسان في فكر سارتر. في: خطاب إلى العقل العربي، الكويت، كتاب العربي، العدد (17)

16) سعد مرسي أحمد (1981)، تطور الفكر التربوي، عالم الكتب، القاهرة

17) السعدني، فكري، و أحمد، عبدالله مصطفى (2019) تطوير الإعداد المهني للطالب المعلم بكليات التربية بمصر في ضوء معايير التنمية البشرية، مجلة كلية التربية ببنها، ع 119،ج3، 310-245

18) سعيد اسماعيل علي (2022)، الموسوعة العربية لفلسفات التربية، القاهرة

19) سلام، نادية محمد (2010) فاعلية الإعداد المهني وعلاقته بأداء الطالب المعلم في كلية التربية جامعة عدن، مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، ع 34، ج3، 269-301

20) سلطان، أمل، وفرغلي، هناء (2023) دور البرامج البينية في تطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية على ضوء الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي 2030، سيناريوهات مقترحة، مجلة كلية التربية ببنها، ع 135،ج 2، 85-206

21) سيد عثمان، و فؤاد أبو حطب (1978) التفكير، دراسات نفسية، الأنجلو المصرية، القاهرة، ط2

22) الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ. (2023). التعليم في حالات الطوارئ. تم الاسترجاع في 15 مارس 2023 من https://inee.org/ar/education-in-emergencies#event-universal-declaration-of-human-rights

23) شملان، نورة. (2022). القلق الوجودي. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، 1(23)، جامعة بائنة.

24) عبد الفتاح، إمام. (1986). كيركجور، الجزء الثاني: فلسفته، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

25) عبد الفتاح، إمام. (1986). كيركجور، الجزء الثاني: فلسفته، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

26) عبد اللطيف حسين حيدر (2004): البحث الإجرائي بين التفكر في الممارسة المهنية وتحسينها ، دار القلم ، دبي

27) فريديريك فروبل - ويكيبيديا

28) قطيط، عدنان محمد (2018) باراديم مقترح لتحسين كفاءة البحث التربوي التجاري في مصرفي ضوء مدخل التخصصات البينية، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، 42 (2)، 112-206

29) مدبولي ، محمد عبد الخالق (2008) التربية تجدد نفسها، تفكيك البنية، تقديم حامد عمار، الدار المصرية اللبنانية.

30) مدبولي، محمد عبد الخالق (2023) تصميم بحوث أصول التربية، كتاب إلكتروني. https://archive.org/details/20230817_20230817_1545

31) مرسي، عمر محمد، و بهاء الدين، عربي، وبدر، محمود محمد (2017) متطلبات إعداد الطالب بكليات التربية في جمهورية مصر العربية لمواكبة سوق العمل، جامعة أسيوط أنموذجاً، دراسة ميدانية، مجلة الثقافة والتنمية، س 18، ع117، 230-274

32) المفتي، محمد أمين (2021) المناهج ومهارات القرن الحادي والعشرين، المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، الجمعية العربية للدراسات المتقدمة في الدراسات العلمية، 2، (1)، 44-48

33) منهج مونتيسوري - ويكيبيديا

34) نظرية الذكاءات المتعددة - ويكيبيديا

35) يوهان هاينريش بستالوتزي - ويكيبيديا

المراجع الأجنبية.

1) Alan R. Tom, (1997) "Redesigning Teacher Education", State University of New York Press, New York,pp.48-56

2) Ansel L. Woldt (2009) GESTALT PEDAGOGY – CREATIVITY IN TEACHING, *the tri-annual journal,* Gestalt Review, Volume 13(2), 2009; pp. 135-164 - *a special issue* (PDF) Gestalt Pedagogy – Creativity in Teaching
3) Asif Farooq Zai, Shabnum Showkat and Mir Rahul Ahmad (2023) Educational Progressivism and the 21st Century: Exploring Dewey's Relevance (PDF) EDUCATIONAL PROGRESSIVISM AND THE 21ST CENTURY EXPLORING DEWEY'S RELEVANCE
4) Association of Teacher Educators (2025). Teacher Educator Standards (3rd edition) ate1.org
5) Atsusi, Hirumi, (2014) Grounded Strategies for Instructional Design, University of Central Florida . Grounded Strategies for Instructional D
6) B. Handal (2003) PHILOSOPHY OF MATHEMATICS EDUCATION JOURNAL 17, http://www.ex.ac.uk/~PErnest
7) Behaviorism (Stanford Encyclopedia of Philosophy)
8) Cedric Cullingford (1997) "Introduction "in: Cedric Cullingford (ed.) 'Assessment Versus Evaluation, p. 3.
9) Coasta, L., and Kallik Bena, (1995) "Shifting the Paradigm: Giving Up Old Mental Modeles " , in: Costa L., and Kallik Bena (ed.), ""Assessment in the Learning Organizations , Shifting the Paradigm " ASCD.
10) Cognitivism (psychology) - Wikipedia
11) Collaboration | Cooperative Teaching | Special Connections
12) Council of Chief State School Officers, (2013 Aprile), interstate Teacher assessment and Support Consortium inTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0; A Resource for Ongoing Teacher Development. untitled - Flow Paper Flipbook
13) David Jonassen (2011) Supporting Problem Solving in PBL, **Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning,** Volume 5 | Issue 2 Article 8. https://doi.org/10.7771/1541-5015.1256
14) Derek Hodson, (1986), Philosophy of Science and Science Education, Journal of Philosophy of Education, *Vol.* 20, No**.** *2, pp.215-225* *https://doi.org/10.1111/J.1467-9752.1986.TB00128.X*
15) Dirkx, J. M. (2006). Engaging emotions in adult learning: A Jungian perspective on emotion and transformative learning. *New Directions for Adult and Continuing Education, (109),* 15–26. https://doi.org/10.1002/ace.204.

16) Eric Margolis (ed.), Richard Samuels (ed.), Stephen P. Stich (ed.), Introduction: Philosophy and Cognitive Science, In: Richard Samuels, Eric Margolis, Stephen P. Stich (2012) **The Oxford Handbook of Philosophy of Cognitive Science**, The Oxford Handbook of Philosophy of Cognitive Science | Oxford Academic
17) ERIN A. HOPKINS (2017) John Dewey and Progressive Education, The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de la Pensée Educative, Vol. 50, No. 1 (Winter 2017), pp. 59-68 John Dewey and Progressive Education on JSTOR
18) Farrell, T. (2015). Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals. New York, NY: Routledge.
19) Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). Principles of instructional design (4th ed.). Forth Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
20) Geoff Webber, and Dianne Miller (2016) Progressive Pedagogies and Teacher Education: A Review of the Literature, 51(3):1061McGill journal of education
21) Georgios Giannoukos(2024) Main Learning Theories in Education, European Journal of Contemporary Education and E-Learning, 2(5):93-100 (PDF) Main Learning Theories in Education
22) Gerald J. Calais ( ) The Vee Diagram as a Problem Solving Strategy: Content Area Reading/Writing Implications, NATIONAL FORUM TEACHER EDUCATION JOURNAL VOLUME 19, NUMBER 3, 2009. Calais, Gerald J. The Vee Diagram as a Problem Solving Strategy NFTEJ V19N32009
23) Gestalt psychology | Definition, Founder, Principles, & Examples | Britannica
24) Gonzalo-Retamal, R., & Aedo-Richmond, R. (1998). *Education as a humanitarian response*. Cassell, p.3.
25) Guskey R. Thomas, (1994) "The Challenge of Outcome-Based Education: What You Assess May Not Be What You Get ", Educational Leadership, Vol. 51, No. 6.
26) Halpern, D. F., & Hakel, M. D. (2003). Applying the science of learning to the university and beyond: Teaching for long-term retention and transfer. Change, 35(4), 36-41. https://seaver-faculty.pepperdine.edu/thompson/projects/wasc/Applying%20the%20science%20of%20learning.pdf

27) Hans, Herman Holthuis (2024) Reflection in Professional Practice and Education in Engineering, Nursing, and Teaching, Journal of Experiential Education, Volume 47, Issue 2

28) Harold N. Lee (1967) Pragmatism and a Behavioral Theory of Meaning, Journal of the History of Philosophy, Johns Hopkins University Press, Volume 14, Number 4, pp. 435-447

29) Howard Gardner, (1999) "Assessment in context ", in: Murphy, P. (ed.), "Learners, Learning and Assessment ", Paul Chapman Publishing in association with the Open University, London. 91-92.

30) https://doi.org/10.1037/h0100020

31) Huba, E., and Freed, E., (2000) "Learner Centered Assessment on College Campuses, Shifting the Focus from Teaching to Learning ", Allyn and Bacon, Boston. 42-43.

32) Ian Verstegen (2012) True Realism Requires Representations: Inactivism versus Gestalt Theory , (13) True Realism Requires Representations: Enactivism versus Gestalt Theory

33) Iida-Maria Peltomaa, Ulla Hietamäki, Teppo Toikka, Nina Mård, Johanna M. Tigert, Sari Harmoinen, Arja Kaasinen, Sirpa Kärkkäinen, Mirja Tarnanen, Minna Maunula, Anuleena Kimanen, Tiina Kujala, Ilkka Ratinen & Juulia Lahdenperä (22 Sep 2025): Integrative teaching and learning: reflections of a complex world in the curricula of primary teacher education programs, Journal of Curriculum Studies, DOI: 10.1080/00220272.2025.2560844 https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2560844

34) Imel, S. (1989). *Teaching adults: Is it different?* ERIC Digest No. 82. ERIC, Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, The Ohio State University. https://eric.ed.gov/?id=ED381690.

35) INEE, Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE). (2023). *Education in emergencies*. Retrieved March 15, 2023, from https://inee.org/ar/education-in-emergencies#event-universal-declaration-of-human-rights

36) International Network for Education in Emergencies (INEE). (2004). *INEE good practice guide: Adult education*. https://inee.org/resources/inee-good-practice-guide-adult-education

37) Jaka Wijaya Kusuma, Rochmad, Isnarto, Hamidah (2021) CONSTRUCTIVISM FROM PHILOSOPHY TO MATHEMATICS LEARNING, **International Journal of Economy, Education and Entrepreneurship.** Vol. 1, No. 2, *https://doi.org/10.53067/ije3.v1i2*

38) Kent J. Crippen, Leanna Archambault, Cindy Kern (2014) Using Scaffolded Vee Diagrams to Enact Inquiry Based Learning, (PDF) Using Scaffolded Vee Diagrams to Enact Inquiry Based Learning

39) Kirshner, D. (2016). Configuring learning theory to support teaching. In L. English & D. Kirshner (Eds.), Handbook of international research in mathematics education (3rd Ed) New York: Taylor & Francis., pp. 98-149 . (PDF) Configuring Learning Theory to Support Teaching

40) Kneller, G. F. (1958). *Existentialism and education*. John Wiley, New York.

41) Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (pp. 43-45). Cambridge, The Adult Education Company

42) Lewis Owen, (1997) Pierre Bourdieu and the Sociology of Assessment ", in: Cedric Cullingford (ed.), 'Assessment Versus Evaluation ", pp. 256-257.

43) Linda Darling-Hammond, Jon Snyder (2000) Authentic assessment of teaching in context, Teaching and Teacher Education 16 (2000) 523}545

44) Lipman. (1998) Teaching Students to Think Reasonably: Some Findings of the Philosophy for Children Program, Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, Vol. 71, Issue 5, pp. 277-280

45) Lisa Dieker, Ph.D. University of Central Florida, University of Kansas. Collaboration | Cooperative Teaching | Special Connections

46) Liu, W., Li, X. & Li, G. (2025) The Contributions of Philosophy of Science in Science Education Research: a Literature Review. *Sci & Educ* **34**, 1203–1222 https://doi.org/10.1007/s11191-023-00485-w

47) Loeng, S. (2018). Various ways of understanding the concept of andragogy. *Cogent Education,* *5*(1), p.5,1496643. https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1496643

48) Macquarrie, J. (1982). *Existentialism* (translated by Imam Abdel-Fattah). *Silsilat 'Aalam al-Ma'arifah*,(58), 188–189. Kuwait: The Knowledge World Series.

49) Madbouli M. and Fakhry M., (2026) Shifting the Paradigm for Adult Education in Emergencies from Andragogy to Positive Anxiety through Transformative Learning, Derasat Tarbaweia wa Ejtemaeia, Vol.32, Issue February.

50) Madbouli, Mohammad, (2003) "Analysis of the relationship between paradigms and structures in teacher education", Paper presented at:

Conference on "Redesigning Teacher Education for the Third Millennium", United Arab Emirates University, Dubai, 21-23 October.

51) Marzano, J., Pickering, D., and McTighe, J., (1993)" Assessing student Outcomes, Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model ", McREL Institute, Aurora.

52) Mc Brien J., and Brandet, S., (1997) "The Language of Learning, A Guide to Education Terms ", Association for Supervision and Curriculum Development.

53) Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. In S. B. Merriam (Ed.), *The new update on adult learning theory: New directions for adult and continuing education* (pp. 1-16).

54) Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

55) Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions forAdult and Continuing Education, 74*, 5–12. https://doi.org/xxxx

56) Mezirow, J. (2008). An overview on transformative learning. In P. Sutherland & J. Crowther (Eds.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words* (pp. 40-54). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203870426-11.

57) Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Ed.) *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words* (pp. 90–105). Routledge

58) Mezirow, J., & Associates. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.

59) Michael R. Matthews Editor,(2014) International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching, Springer, pp 1259–1316 Philosophy of Education and Science Education: A Vital but Underdeveloped Relationship | Springer Nature Link

60) Milana, M., Webb, S., Holford, J., Waller, R., & Jarvis, P. (Eds.). (2018). *The Palgrave international, handbook on adult and lifelong education and learning* (p. 42). Palgrave Macmillan.

61) Moxley, R. A. (2003). Pragmatic selectionism: The philosophy of behavior analysis. The Behavior Analyst Today, 4(3), 289–305.

62) Noor, C., Coutts, E., &Buhejj, M. (2020). Emergency remote education in Bahrain, Iraq, and Russia during the COVID-19 pandemic: A comparative case study. *Human Systems Management, 39*(4), 473-489.

63) P. Ernest et al, (2016) The Philosophy of Mathematics Education, ICME-13 Topical Surveys, Springer Open, http://www.springer.com/series/14352
64) P. London, Anderson (1997), "Culture and Subjectivity in the Discourse of Assessment: A case Study ", in: Cedric Cullingford (ed.), "Assessment Versus Evaluation ", Cassell, Wellington House, London, p. 85.
65) Paul Black, (1999) "Assessment, Learning Theories and Testing Systems " in: Murphy, P. (ed.), "Learners, Learning and Assessment ", Paul Chapman Publishing in association with the Open University, London, p. 120.
66) Pestalozzianism | Swiss, Pedagogy & Reform | Britannica
67) Ponsawan Suphasri, and Sumalee Chinokul (2021) Reflective Practice in Teacher Education: Issues, Challenges, and Considerations, PASAA Volume 62,236-264 EJ1334998.pdf
68) Project MUSE - Pragmatism and a Behavioral Theory of Meaning
69) Reflection in Professional Practice and Education in Engineering, Nursing, and Teaching - Hans-Herman Holthuis, 2024
70) Sahar. Abasi, Yousef. Adib, Jahangir. Yari Haj Atalo (2025) designing a Curriculum Model Based on Schwab's Pragmatic Perspective (Integration of Theory and Practice) in the Internship Course of Farhangian University, Iranian Journal of Educational Sociology, Volume 8, Issue 3, pp 1-10
71) Sarah Lee (2025) **Understanding Behaviorism in Philosophy,** A Comprehensive Guide to Behaviorist Theory in Philosophy of Mind, Understanding Behaviorism in Philosophy
72) Satish Prakash Chand) 2023) Constructivism in Education: Exploring the Contributions of Piaget, Vygotsky, and Bruner, **International Journal of Science and Research (IJSR),** Volume 12 Issue 7. Pp. 274-278 (PDF) Constructivism in Education: Exploring the Contributions of Piaget, Vygotsky, and Bruner
73) Saul McLeod (2025) Constructivism Learning Theory & Philosophy of Education, Constructivism as a Theory for Teaching and Learning
74) Schulz, R. M. (2014). *Rethinking science education. Philosophical perspectives*. Charlotte, IL: Information Age Publishing.
75) SciELO Brazil - Influence of phenomenology and existentialism on Gestalt therapy Influence of phenomenology and existentialism on Gestalt therapy
76) Serhat Kurt (2022) Behaviorism, Key Terms, History, Theorists, Criticisms and Implications for Teaching. Behaviorism, Key Terms,

History, Theorists, Criticisms and Implications for Teaching - Educational Technology

77) Serhat Kurt (2023) Cognitivism Learning Theory, Strategies and Examples. Cognitivism Learning Theory, Strategies and Examples - Educational Technology

78) Slee, R., Weiner G., and Tomlinson, S. (eds.) (1998) "School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements ", Falmer Press, London.

79) Storm, A. (2023, June 21). *Principles of Andragogy: Theory, Examples, and Implementation*. Thinkific. https://www.thinkific.com/blog/principles-andragogy/

80) Tabitha Dell' Angelo, Gregory Seaton, and Nathaniel Smith (2014) CRITICAL THEORY IN EDUCATION, (26) CRITICAL THEORY IN EDUCATION

81) Taff, S. D. (2023). A Framework for Creating and Using Teaching Philosophy Statements to Guide Reflective and Inclusive Instruction. Journal of Occupational Therapy Education, 7 (3). https://doi.org/10.26681/jote.2023.070308

82) Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education, 26*(2), 173–191. https://doi.org/10.1080/02601370701219475

83) Taylor, E. W., & Cranton, P. (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, search, and practice*. Jossey-Bass.

84) Ted Schoneberger (2016) Behavioral Pragmatism: Making A Place for Reality and Truth, (PDF) Behavioral Pragmatism: Making A Place for Reality and Truth

85) The Philosophy of Cognitivism, Examining the Theoretical Foundations and Implications. The Philosophy of Cognitivism

86) UNESCO. (2022). *Marrakech framework for action of the seventh international conference on adult education: Harnessing the transformative power of adult learning and education*. https://www.uil.unesco.org/en/marrakech-framework-action

87) UNESCO. (2023). *Adult education*. UNESCO Institute for Statistics. Retrieved April 2, 2023, from https://uis.unesco.org/en/glossary-term/adulteducation

88) UNESCO. (2023). *Education in emergencies*. https://ar.unesco.org/themes/education-emergencies

89) UNHCR. (2023). *Education in emergencies*. Retrieved March 5, 2023, ,from https://www.unhcr.org/ar/58edd4f84.htm,p.3.
90) United Nations. (2022, September 19). *Transforming education summit: Final statement*. United Nations. https://www.un.org/press-release
91) Vandenberg, D. (1971). *Being and education: An essay in existential phenomenology*. Prentice-Hall,
92) Vasylenko, O. (2015). Development of transformational learning as a theory of adult education. *Osvitadoroslykh: Teoriia, dosvid, perspektyvy, 1*(10), 6-15. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11413/
93) Vasylenko, O. (2015). Development of transformational learning as a theory of adult education. *Osvitadoroslykh: teoriya, dosvid, perspektyvy*, 1(10), 6-15.
94) Wang, V., & Sarbo, L. (2004). Philosophy, role of adult educators, and learning: How contextually adapted philosophies and the situational role of adult educators affect learners' transformation and emancipation. *Journal of Transformative Education, 2*(3), 204–214.
95) Wong, P. T. P. (2010). *Positive psychology, positive existential therapy: Finding meaning in life with* positive *existential therapy*. Existential Books.
96) Ying-Shao Hsu & Ting-Ling Lai &Wei-Hsiu Hsu (2014) A Design Model of Distributed Scaffolding for Inquiry-Based Learning, **Research in Science Education**
97) Zakaria, F. (1987). *The Human in Sartre's Thought*. In *A Message to the Arab Mind* (Issue 17). Kuwait: Al-Arabi Book.

عنوان الكتاب: شجرة المعرفة التربوية، فلسفة التعلم ونظرياته واستراتيجياته

المؤلف: محمد عبد الخالق مدبولي

رقم الإيداع: 2026 /11605

الترقيم الدولي: 978-977 -95-7047-1

m_madbouli@hotmail.com